

**LA PARTICIPATION DES ENSEIGNANTS DANS LE PROCESSUS  
CURRICULAIRE COMME FACTEUR DE REUSSITE D'UNE REFORME  
DES PROGRAMMES- CAS DE TROIS DCE AU BURUNDI**

**ISSA RUBINDA**

**MEMOIRE PRESENTE EN TANT QU'UNE EXIGENCE PARTIELLE DU  
PROGRAMME D'ETUDE DE MASTER EN CONCEPTION ET  
DEVELOPPEMENT DES CURRICULA DE OPEN UNIVERSITY OF  
TANZANIA**

**2019**

**CERTIFICAT DU SUPERVISEUR**

Je soussigné, Dr Norbert Mtavangu certifie que j'ai lu le mémoire intitulé '*La participation des enseignants dans le processus curriculaire comme facteur de réussite d'une réforme des programmes- le cas de trois DCE au Burundi*' et je recommande qu'il soit remis pour l'obtention du maitrise en éducation, département du développement et conception curriculaire à l'Université Ouverte de Tanzanie.

.....

Dr Norbert Mtavangu

(Superviseur)

.....

Date

**DROIT D'AUTEUR**

Aucune partie de ce mémoire ne peut être reproduit, stocké dans un système de recherche ou transmis sous quelque forme que ce soit, mécanique, photocopie, enregistrement ou autre sans l'autorisation écrite préalable de l'auteur ou de l'Université ouverte de la Tanzanie à cet égard.

## DECLARATION

Moi, **Issa Rubinda**, j'atteste par la présente que ce mémoire est mon œuvre personnelle. Il n'a jamais été soumis nulle part dans une université et ne sera jamais soumis à une autre université pour le même diplôme ou un autre diplôme.

.....

Signature

.....

Date

## **DEDICACE**

A mes parents,

A mon épouse SALMA;

A mes enfants AKBAR, SAMIA, ASLAM et SABRINA;

A mes frères et sœurs ;

A tous les enseignants ;

A tous les écoliers, élèves et étudiants ;

**Je dédie ce mémoire.**

## REMERCIEMENT

Au terme de ce travail, qu'il nous soit permis d'exprimer nos sentiments de reconnaissance à toute personne ou organisation qui nous a prêté main forte afin que ce travail arrive à son aboutissement.

Notre sentiment de profonde gratitude s'adresse particulièrement à Monsieur Dr Norbert MTAVANGU, superviseur de ce travail et professeur à Open University of Tanzania, qui malgré ses multiples occupations, a bien voulu assurer la direction ce travail. Ses conseils judicieux et ses remarques ont été déterminants dans la réalisation de ce travail de mémoire.

A travers ce travail, que nos remerciements parviennent à nos collègues du Ministère de l'Education, de la Formation Technique et Professionnelle pour le soutien moral et intellectuel et qui ont accepté volontiers de nous fournir des informations dont nous avons besoin pour mener ce travail à bon port.

Notre expression de profonde gratitude va particulièrement à l'endroit de la Maison de l'UNESCO pour la Culture la Paix au Burundi et l'UNESCO Paris qui ont financé notre participation au programme post licence et Master en conception et développement des curricula.

Enfin, à toute personne qui a contribué de près ou de loin à la réalisation de ce travail, nous disons « merci.

## **RESUME**

Les autorités éducatives sont confrontées au défi de produire des curricula qui répondent aux besoins de la société. La mise en place de ces nouveaux curricula demande une implication des parties prenantes en l'occurrence les enseignants. La présente recherche aborde la participation des enseignants dans le processus curriculaire comme facteur de réussite d'une réforme des programmes. Elle examine le niveau de participation des enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental au Burundi à la conception et son incidence sur la mise en œuvre de cette réforme des programmes. Pour arriver aux résultats, les méthodes qualitatives et quantitatives ont été utilisées pour recueillir les avis des enseignants, des directeurs ainsi que des conseillers pédagogiques. A travers les résultats de cette recherche, il a été constaté que les enseignants ont contribué d'une façon ou d'une autre dans la mise en place de cette réforme. Ils ont bel et bien participé à la mise en place du plan sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation(PSDEF) et le curriculum de l'enseignement fondamental soit à la phase de planification, de validation, de diffusion ou de formation ainsi que dans l'élaboration des supports pédagogiques. L'implication des enseignants dans le processus curriculaire a permis à ces derniers de ne pas résister à la réforme et à adhérer dans le sens de la mise en pratique des innovations pédagogiques recommandées dans la pratique de classe d'où la réussite de cette réforme des programmes.

## TABLE DES MATIERES

<b>CERTIFICAT DU SUPERVISEUR .....</b>	<b>ii</b>
<b>DROIT D'AUTEUR.....</b>	<b>iii</b>
<b>DECLARATION.....</b>	<b>iv</b>
<b>DEDICACE .....</b>	<b>v</b>
<b>REMERCIEMENT.....</b>	<b>vi</b>
<b>RESUME .....</b>	<b>vii</b>
<b>LISTE DES TABLES .....</b>	<b>xiv</b>
<b>LISTE DES ABREVIATIONS .....</b>	<b>xvi</b>
<b>CHAPITRE UN.....</b>	<b>1</b>
<b>INTRODUCTION GÉNÉRALE .....</b>	<b>1</b>
1.1 Contexte de la Recherche .....	1
1.2 Etat des lieux du système éducatif burundais .....	3
1.2.1 Présentation du système éducatif burundais .....	3
1.2.2 Les textes régissant l'enseignement fondamental.....	5
1.2.2.1 La Constitution du Burundi .....	6
1.2.2.2 Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté II (CSLP II).....	6
1.2.2.3 Vision BURUNDI 2025.....	6
1.2.2.4 Le plan sectoriel pour le développement de l'éducation et la formation(PSDEF) .....	7
1.2.2.5 Décret n°100/38 du 16 février 2016, portant mission, organisation et fonctionnement du Ministère de l'éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique .....	7



1.2.2.6	Le curriculum de l'enseignement fondamental au Burundi.....	9
1.3	Objet de la recherche .....	10
1.4	Justification du choix du sujet .....	10
1.5	Problématique de la recherche .....	11
1. 6	Question de recherche.....	13
1.7	Objectifs de la recherche.....	13
1.7.1	Objectif global .....	13
1.7.2	Objectifs spécifiques.....	13
1.8	Hypothèses de recherche .....	14
1.8.1	Hypothèse principale .....	14
1.8.2	Hypothèses spécifiques.....	14
1.9	Pertinence sociale du sujet.....	14
1.10	Délimitation du sujet.....	15
<b>CHAPITRE DEUX .....</b>		<b>16</b>
<b>CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LITTERATURE.....</b>		<b>16</b>
2.1	Introduction.....	16
2.2	Clarification des concepts.....	16
2.2.1	La politique éducative.....	16
2.2.2	Le changement.....	17
2.2.3	Impact .....	19
2.2.4	Appropriation.....	19
2.2.5	Attitude .....	21
2.2.6	Le comportement dans le contexte du changement.....	21
2.2.7	Les acteurs .....	22

2.2.8	Intérêts des acteurs.....	23
2.2.9	La résistance au changement .....	24
2.2.10	La prise de décision .....	25
2.2	Revue de la documentation.....	26
2.2.1	La participation .....	26
2.3.2	Le curriculum.....	30
2.2.3	Les types du curriculum.....	34
2.4	Les enseignants et le changement curriculaire .....	36
2.5	L'appropriation du curriculum par l'enseignant et la pratique de classe.....	39
<b>CHAPITRE TROIS.....</b>		<b>44</b>
<b>LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE.....</b>		<b>44</b>
3.1	Introduction.....	44
3.2	Population et échantillon .....	44
3.2.1	Population d'enquête .....	44
3.2.2	Echantillonnage .....	45
3.3	Instrument de recherche.....	46
3.4	Le déroulement de l'enquête.....	47
3.5	Les procédés de dépouillement.....	48
<b>CHAPITRE QUATRE .....</b>		<b>49</b>
<b>PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION.....</b>		<b>49</b>
4.1	Introduction.....	49
4.2	Déclaration/témoignages des enseignants sur leur participation dans le processus de la réforme .....	49
4.2.1	La participation dans la conception et formulation des politiques .....	49

4.2.2	L'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental.....	52
4.2.3	La participation au développement des supports pédagogiques.....	55
4.2.4	La participation à l'élaboration des contenus .....	57
4.3	Points de vue des directeurs des écoles fondamentales sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur sa mise en œuvre .....	58
4.3.1	Contribution des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes .....	58
4.3.2	La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes .....	59
4.3.3	Les manifestations de la résistance .....	60
4.3.4	Les stratégies pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes .....	60
4.3.5	Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme .....	61
4.4	Points de vue des concepteurs des programmes sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur la réussite d'une réforme des programmes .....	62
4.4.1	La participation des enseignants dans le processus curriculaire.....	62
4.4.2	L'Importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme .....	63
4.4.3	Les résistances des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes .....	64
4.4.4	Les stratégies envisagées pour faire adhérer les enseignants	

à cette réforme des programmes .....	65
4.4.5 Les conditions de réussite d'une réforme des programmes .....	66
4.5 Discussion.....	67
4.5.1 Déclaration/témoignages des enseignants sur leur participation dans le processus de la reforme .....	67
4.5.1.2 L'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental.....	72
4.5.2.3 Conclusion sur l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental .....	74
4.5.1.4. La participation au développement des supports pédagogiques.....	76
4.5.1.5 Conclusion sur la participation au développement des supports pédagogiques .....	80
4.5.2 Points de vue des directeurs des écoles fondamentales sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur sa mise en œuvre.....	81
4.5.2.1 Contribution des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes .....	81
4.5.2.2 La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes .....	83
4.5.2.3 Les manifestations de la résistance .....	85
4.5.2.4 Les stratégies pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes .....	86
4.5.2.5 Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme .....	87

4.5.3	Points de vue des concepteurs des programmes sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur la réussite d'une réforme des programmes .....	90
4.5.3.1	La participation des enseignants dans le processus curriculaire.....	90
4.5.3.2	L'Importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme .....	92
4.4.3.3	Les résistances des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes.....	93
4.5.3.4	Les stratégies envisagées pour faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes .....	95
4.5.3.5	Les conditions de réussite d'une réforme des programmes .....	98
4.5.3.6	Conclusion sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme .....	99
<b>CHAPITRE CINQ .....</b>		<b>101</b>
<b>CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS .....</b>		<b>101</b>
5.1	Conclusion .....	101
5.2	Recommandations.....	104
<b>REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES.....</b>		<b>106</b>
<b>ANNEXE.....</b>		<b>114</b>

## LISTE DES TABLES

T 1: Implication des enseignants à l'élaboration du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) .....	50
T 2: Prise en compte des points de vue des enseignants lors de la conception du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) .....	50
T 3: Information du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) aux enseignants .....	51
T 4: Participation à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental.....	52
T 5: Information sur les raisons du changement des programmes.....	53
T6: Participation des enseignants au réaménagement des programmes du 4ème cycle de l'enseignement fondamental.....	53
T7: Facilités ressenties par les enseignants dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes de l'enseignement fondamental.....	54
T 8: Participation des enseignants à la définition des profils de sortie .....	55
T 9: Implication des enseignants au choix de l'approche pédagogique.....	56
T10: Implication des enseignants dans l'élaboration de la progression des apprentissages .....	56
T11: Participation des enseignants dans l'élaboration des contenus .....	57
T12: Attitude des enseignants face à la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental .....	58
T13: La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes .....	59

T14: La Manifestation des résistances des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes.....	60
T15: Stratégies adoptées pour réduire la résistance des enseignants à la réforme.....	60
T16: Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme des programmes.....	61
T17: Les étapes de participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme.....	63
T18: L'importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme.....	63
T19: Les origines des résistances des enseignants et ses conséquences quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes.....	64
T20: Les stratégies de faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes .....	65
T 21: Les conditions de réussite d'une réforme des programmes.....	66

**LISTE DES ABREVIATIONS**

BIT	Bureau International du Travail
CPGL	Communauté des Etats des Pays des Grands Lacs
COMESA	Common Market for East African and South Africa
CSLP	Cadre Stratégique de Lutte Contre la Pauvreté
EAC	East African Community
FPSE	Faculté de Psychologie et des Sciences de l'Education
PSDEF	Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation
PUF	Presses Universitaires de France



## CHAPITRE UN

### INTRODUCTION GÉNÉRALE

#### 1.1 Contexte de la Recherche

Notre travail de recherche s'est réalisée au Burundi en cette période des réformes dans le secteur éducation. Depuis la conférence mondiale de l'éducation pour tous, tenue à Jomtien (UNESCO 1990) et le Cadre d'action de Dakar (UNESCO 2000) définissant les objectifs en matière d'Éducation pour tous (EPT), des réformes dans les systèmes éducatifs à travers le monde ont été initiées en vue d'améliorer la qualité des enseignements/apprentissages. C'est dans ce contexte que la plupart des pays dans le monde se sont attelés à entreprendre des changements curriculaires en vue de répondre aux mutations économiques, politiques et sociales de leurs sociétés.

Le Burundi de par sa position géographique, appartient à plusieurs ensembles sous régionaux comme la CEPGL (Communauté Économique des Pays des Grands Lacs) qui regroupe le Burundi, le Rwanda et la République Démocratique du Congo, la COMESA (Common Market for East and South Africa) qui regroupe dix-neuf pays, et enfin l'EAC (*East African Community*). L'appartenance à ces différents sous-ensembles régionaux engage le Burundi à travailler en synergie avec ses partenaires africains dans le développement du système éducatif. C'est dans ce contexte que les pays de l'Afrique de l'EAC ont entrepris un vaste chantier d'harmoniser leurs systèmes éducatifs, ce qui a poussé le Burundi à entreprendre une réforme.

Malheureusement dans la plupart des cas, les changements curriculaires dans le monde sont décidés dans les hauts niveaux des structures éducatives et les

enseignants, les parents, les élèves, les confessions religieuses sont mis devant un fait accompli, ce qui entraîne souvent des frustrations dans la mise en œuvre de ces réformes. Le curriculum reflétant la volonté de la société, toute initiative de changement curriculaire devrait ressortir d'un dialogue politique franc et sincère impliquant les différents acteurs ayant un intérêt sur le projet de curriculum en vue d'avoir une compréhension commune sur le changement souhaité.

Les décideurs de l'éducation sont souvent emportés par le mouvement de changer sans toutefois mesurer les conséquences qui résulteront de la non implication de ces différents acteurs dans la réussite de cette réforme. On devrait comprendre qu'une réforme est appliquée au sein de l'école et les acteurs clés incontournables à associer dans ce processus de changement curriculaire sont les enseignants et les élèves qui sont les premiers à mettre en pratiques les innovations pédagogiques proposées dans la réforme. Si les enseignants ne sont pas préparés et impliqués dans ce processus de réforme curriculaire, ils résistent à cette réforme et les propositions pertinentes de la réforme tombent dans l'oubliette et la réforme échoue au grand jour.

On notera un certain nombre de comportements négatifs des enseignants comme le refus d'ordre, le manque d'initiative, le découragement, et cela affectera la qualité de l'éducation d'où l'échec de la réforme. Il sied de constater donc l'importance d'associer tous ceux qui ont un intérêt dans cette réforme en vue de trouver un consensus et éviter des résistances qui pourraient freiner la mise en œuvre de cette réforme. Ainsi, le degré de consensus atteint entre les différents acteurs aura une incidence sur l'adhésion ou la résistance à cette réforme.

Dans cette perspective d'adapter le système éducatif aux besoins de la société, le Burundi a introduit depuis 2013 une réforme de l'enseignement fondamental de 9 ans. Cette réforme du système éducatif burundais a été initiée dans le souci d'aboutir à un achèvement universel et une meilleure qualité de l'éducation. Elle a marqué la fin de l'enseignement d'un programme scolaire qui date de 1989, jugé vieux, inadapté, encyclopédique, qui ne cadrerait pas avec la réalité pragmatique de l'élève.

La mise en pratique de cette réforme des programmes dans les classes requérait une adhésion des enseignants pour rompre avec les pratiques traditionnelles et embrasser une nouvelle approche pédagogique permettant aux enfants de construire des savoirs, savoir-faire et des savoirs-être.

Cependant certains enseignants ont manifesté des réactions négatives suite à des résistances en refusant les regroupements disciplinaires en domaines d'apprentissage et optant de continuer leur enseignement disciplinaire, et en recourant aux méthodes expositives alors que la réforme introduisait les méthodes actives et participatives qui donnent plus de place aux élèves.

## **1.2 Etat des lieux du système éducatif burundais**

### **1.2.1 Présentation du système éducatif burundais**

Le système éducatif burundais actuel est un produit du système de la période coloniale belge. Les programmes ont été longtemps restés assimilés à ceux de la Belgique même après l'indépendance en 1962. Dans l'évolution du système éducatif burundais, des réformes du système éducatif ont été produites, en témoignent les réformes de 1967, 1973, 1981, et 2005.

La première réforme opérée en 1967 ramenait la gestion des ressources humaines et financières du système éducatif au Gouvernement du Burundi en réduisant les responsabilités administratives des congrégations religieuses. L'enseignement officiel était alors créé et directement géré par l'Etat. Cette réforme a permis d'augmenter les effectifs des élèves de l'enseignement primaire.

La seconde réforme du système éducatif au Burundi a eu lieu en 1973 et introduisait une école communautaire accessible à tous. C'était la première véritable réforme qui reconnaissait le droit des enfants à l'éducation. En 1981, le Président de la République de l'époque déclarait la scolarisation universelle de l'enseignement primaire et la pleine inscription des enfants de 7 ans à l'échéance 1987-1988. A cette époque, le pouvoir proposait une stratégie de double vacation des maîtres et des locaux dès la rentrée scolaire 1982-1983 et de fixation d'un système de promotion collective d'une classe à l'autre. Par la suite, tous les Gouvernements du Burundi ont maintenu l'objectif de la scolarisation universelle de l'enseignement primaire en déplaçant les échéanciers de 2000 puis à 2015 et aujourd'hui jusqu'en 2030.

Le Burundi a signé différents engagements internationaux pris à la Conférence Mondiale sur l'Education de Jomtien en Thaïlande en 1990 et au Forum de Dakar sur l'Education en 2000. Nous citons ici l'engagement d'Education pour Tous qui reconnaît le droit à l'Education de tous les enfants. Les politiques sectorielles adoptées en 1995, 1999, 2002 par les gouvernements successifs ont confirmé ce droit à l'éducation et on s'était fixé la date butoir de 2015 pour aboutir à l'achèvement universel de l'enseignement primaire.

En 2005, le Gouvernement du Burundi a introduit la gratuité scolaire. Cette mesure a eu comme conséquence une nette hausse des indicateurs de l'accès à l'Education.

En 2013, la réforme vers l'enseignement fondamental a été amorcée et constitue un élément majeur dans le système éducatif burundais. Elle s'inscrit dans le cadre de la Vision Burundi 2025 et le Cadre Stratégique de Lutte contre la Pauvreté (CSLPPII).

L'enseignement fondamental est constitué par les cycles : 1, 2, 3 et 4. Le cycle 4 de l'enseignement fondamental « vise à en faire le prolongement naturel de l'école primaire, dans ses finalités, ses méthodes et son organisation » (PSDEF 2012-2020, p.24). La nouvelle orientation du cycle 4 : « la finalité du nouveau cycle n'est plus exclusivement la préparation de l'entrée au lycée, mais inclut des objectifs d'insertion sociale et d'accès à des formations courtes » (PSDEF, 2012-2020, p. 25).

L'école fondamentale est fondée sur les domaines d'apprentissage dont le domaine des langues, le domaine des mathématiques, le domaine des sciences humaines, le domaine des sciences et technologies, le domaine de l'entrepreneuriat ainsi que le domaine des Arts et Education physique et sportive. Dans le prolongement direct de l'enseignement fondamental, se trouve deux sous-secteurs qui sont l'enseignement post fondamental général et pédagogique d'une part et l'enseignement des métiers, la formation technique et professionnelle d'autre part.

### **1.2.2 Les textes régissant l'enseignement fondamental**

Le cadre juridique et administratif de ce niveau d'enseignement indique que des textes de base de la politique nationale de l'éducation sont : la constitution de la République,

le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté (CSLP II), la vision Burundi 2025, le Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF), le décret n°100/38 du 16 février 2016, portant mission, organisation et fonctionnement du Ministère de l'éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique.

#### **1.2.2.1 La Constitution du Burundi**

Le droit à l'éducation est mentionné dans l'article 53 de la Constitution : « Tout citoyen a droit à l'égal accès à l'instruction, à l'éducation et à la culture. L'Etat a le devoir d'organiser l'enseignement public et d'en favoriser l'accès. Toutefois, le droit de fonder les écoles privées est garanti dans les conditions fixées par la loi ».

#### **1.2.2.2 Le cadre stratégique de lutte contre la pauvreté II (CSLP II)**

Pour l'enseignement fondamental, les prévisions du CSLP II peuvent se résumer comme suit : « L'enseignement fondamental offre la possibilité d'un bond significatif dans le développement du capital humain, grâce à l'extension du cursus scolaire primaire à l'ensemble de la jeunesse du pays ».

#### **1.2.2.3 Vision BURUNDI 2025**

Le document de la vision Burundi 2025 prône de doter le Burundi d'une économie compétitive et diversifiée qui doit se baser sur les réformes du système éducatif.

Dans le domaine spécifique de l'Education, l'ambition de la vision Burundi 2025 est de promouvoir la qualité en entreprenant de profondes réformes afin de l'adapter aux nouveaux besoins et impératifs du développement.

#### **1.2.2.4 Le plan sectoriel pour le développement de l'éducation et la formation(PSDEF)**

Les orientations générales du PSDEF 2012-2020 proposent les grandes options suivantes: une réforme globale de l'enseignement fondamental ; une accélération de la déconcentration, un renforcement des capacités critiques pour le pilotage de la réforme et de PSDF.

#### **1.2.2.5 Décret n°100/38 du 16 février 2016, portant mission, organisation et fonctionnement du Ministère de l'éducation, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique**

Le Ministère de l'Education, de l'Enseignement Supérieur et de la Recherche Scientifique avait pour missions principales de :

- (i) concevoir, planifier et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'éducation et d'enseignement ;
- (ii) Introduire, en collaboration avec d'autres ministères concernés, un système éducatif capable d'induire un développement économique endogène ;
- (iii) Promouvoir le développement de l'enseignement préscolaire, fondamental, post fondamental et supérieur ;
- (iv) Veiller à l'amélioration constante de la qualité de l'enseignement pré -scolaire, fondamental, post-fondamental et supérieur;
- (v) Concevoir une politique visant l'achèvement de l'enseignement fondamental pour tous les enfants en âge de scolarisation et en assurer sa mise en pratique ;
- (vi) Assurer aux écoliers et aux élèves une formation civique, morale et intellectuelle propre à favoriser une conscience aiguë des réalités et de la culture burundaise;

- (vii) Préparer, en collaboration avec d'autres ministères et services concernés, les personnes en formation en vue d'œuvrer pour le développement socio-économique du pays et pour le respect des droits et libertés de la personne humaine ;
- (viii) Participer à l'éducation à la paix, à la démocratie et au respect des droits et libertés de la personne humaine dans le milieu scolaire ;
- (ix) Participer dans la planification et l'organisation, avec les ministères concernés, d'un service civique dans le domaine de l'éducation ;
- (x) Planifier et organiser, en collaboration avec les ministères concernés, un service pour les lauréats du secteur de l'éducation ;
- (xi) Concevoir et exécuter la politique nationale en matière de formation et de perfectionnement des enseignants ;
- (xii) Concevoir, planifier et exécuter une politique nationale cohérente en matière d'enseignement Supérieur et de la recherche Scientifique et Technologique ;
- (xiii) Développer et mettre en œuvre, en collaboration avec le ministère chargé des Relations Extérieures et de la Coopération, une politique de coopération internationale en matière de formation et recherche scientifique et technologique ;
- (xiv) Planifier et organiser l'enseignement supérieur conformément à la politique sectorielle en matière d'éducation et de formation.
- (xv) Promouvoir le développement de la science, la technologie et l'innovation pour en faire un outil de développement durable ;
- (xvi) Concevoir, en collaboration avec les ministères concernés, une politique visant l'encadrement d'un enseignement privé à tous les niveaux ;



- (xvii) Favoriser le développement d'un enseignement privé à tous les niveaux dans les différents secteurs de l'enseignement ;
- (xviii) Elaborer et assurer le suivi des projets d'investissement du ministère.

#### **1.2.2.6 Le curriculum de l'enseignement fondamental au Burundi**

D'après le document de curriculum de l'enseignement fondamental, publié au mois de novembre 2012, le curriculum est considéré comme un moyen d'influencer les mentalités. Il détermine en grande partie les finalités de l'éducation, les objectifs des élèves, des enseignants, des parents, des employeurs et d'autres parties prenantes intéressées par les résultats éducatifs.

Ce document de curriculum de l'enseignement fondamental au Burundi montre que le curriculum de l'enseignement fondamental est articulé autour de 6 domaines principaux à savoir:

- (i) le domaine des langues;
- (ii) le domaine des mathématiques;
- (iii) le domaine des sciences et technologies;
- (iv) le domaine des sciences humaines;
- (v) le domaine de l'entrepreneuriat;
- (vi) le domaine des arts et d'éducation physique et sportive.

Pour chaque domaine, il est question d'établir l'état des lieux indiquant la situation actuelle ; ensuite la présentation du domaine indiquant les disciplines qu'il intègre et la contribution de ce dernier dans la formation de l'apprenant ; enfin, il est défini le profil de sortie du lauréat qui décrit le produit final au terme des apprentissages liées

au domaine en clarifiant les compétences dont l'apprenant doit faire preuve à la fin de chaque cycle, les thèmes retenus et leur enchaînement logique.

### **1.3 Objet de la recherche**

La recherche concernait la participation des enseignants dans le processus curriculaire en vue d'une mise en œuvre réussie d'une réforme des programmes de l'enseignement fondamental.

La réforme de l'enseignement fondamental exige un nouveau type d'enseignants qui sont motivés pour changer leurs pratiques de classe traditionnelles.

Si ils ne sont pas motivés, les enseignants continuent à prester comme hier en refusant d'adopter de nouvelles approches pédagogiques dans leurs pratiques de classe faute d'énergie, de conviction et d'aide pour embrasser les nouvelles manières d'enseigner et de faire apprendre.

Notre étude a analysé minutieusement le degré de participation des enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental dans le cheminement de la mise en œuvre de la réforme et son impact quant à la réussite de cette réforme des programmes.

### **1.4 Justification du choix du sujet**

Le choix du sujet de notre travail de recherche avait pour but de trouver une réponse à une question qui prend ses racines dans l'implication de toutes les parties prenantes en vue de réussir une réforme en tant que ancien conseiller pédagogique au Bureau d'Etudes de l'Enseignement Fondamental. En effet, notre intérêt pour la participation des enseignants dans le processus curriculaire est né de la valeur ajoutée que nous avons eu au cours du programme de formation post licence en conception et

développement des curricula et aussi des visites d'encadrement que nous avons effectué dans les écoles.

Nous avons constaté que pour certains enseignants rien n'avait pas changé dans leurs pratiques de classe alors que pour d'autres ils avaient changé leurs méthodes d'enseignement. Ce qui nous a amené à se poser pas mal de questions sur les raisons qui ont motivé ces enseignants à adopter cette attitude et surtout sur la relation entre participation dans le processus curriculaire et sa mise en œuvre effective.

Est-ce qu'une participation effective des enseignants dans le processus de prise de décisions du changement curriculaire peut-elle motiver ces derniers à la mise en pratique des innovations pédagogiques souhaitées dans l'enseignement fondamental ? Quelles attentes pourraient résulter de la participation des enseignants dans le processus de consultation? Pour mieux comprendre, nous avons voulu savoir davantage en quoi la participation des enseignants dans le processus curriculaire peut influencer sur la réussite d'une mise en œuvre des réformes des programmes.

### **1.5 Problématique de la recherche**

Le Burundi a entamé un changement important dans l'orientation de ses stratégies de développement. Son souci est de rattraper le rythme de croissance des pays de la Sous-région, mais aussi, et surtout, progresser vers un développement économique des pays émergents à l'horizon de la Vision 2025. Face à ces enjeux sociétaux grandissants, la politique éducative devrait s'adapter à cette nouvelle donne en vue de mettre en œuvre les changements proposés. Pour que les changements proposés puissent être traduites en pratique, tous les acteurs constituant la communauté

d'apprentissage doivent avoir une même vision et une même compréhension de l'objectif à atteindre.

Malheureusement, les politiques éducatives sont des fois pensées, conçues et élaborées par un groupe restreint de décideurs, qui par après s'éloignent de sa mise en pratique dans les salles de classe. Si les acteurs éducatifs ne sont pas associés dès le début du processus curriculaire, ils se voient à ce moment déconsidérés et perdent la confiance envers leurs institutions. En conséquence, la mise en route de la réforme pourra aller au ralenti ou bien s'arrêter.

Ainsi si les enseignants comme acteurs de terrain ont pris part à cette réforme du curriculum dès son lancement, les résistances se dissipent au cours de sa mise en œuvre, parce qu'ils se rendent compte qu'elle répond aux vrais défis de la société, engendre des effets bénéfiques et ne crée pas de surtravail comme la plupart peuvent le penser.

Mais qu'est-ce que l'on veut dire de la participation effective des enseignants ? Une bonne participation des enseignants suppose la prise en considération de leurs points de vue à tous les niveaux. La grande question reste de savoir si les enseignants arrivent à émettre leurs idées sur l'opportunité et la faisabilité de la réforme aux décideurs politiques, quel est le degré d'acceptabilité de leurs propositions et au cas où leurs propositions sont considérés, quel est son impact sur la mise en œuvre effective de la réforme dans la pratique de classe.

Au Burundi, depuis plusieurs décennies, des réformes éducatives ont été réalisées mais les différentes parties prenantes qui trouvent un intérêt dans ces réformes

n'étaient pas associées pour donner leurs contributions. Cela a été à l'origine de l'échec de la réforme de 1972 par exemple qui introduisait la kirundisation dans les écoles. Comme les enseignants n'étaient pas impliqués dans cette réforme, il s'est manifesté une résistance à cette réforme et cette dernière a échoué. Cet exercice démocratique a été expérimenté avec la réforme de l'enseignement fondamental, et il est important de voir si cette initiative a produit des résultats.

Il est question donc au cours de ce travail de mesurer le niveau de participation des enseignants dans le processus curriculaire au début, pendant la réforme des programmes et son incidence sur la mise en œuvre des innovations proposées dans cette même réforme.

## **1.6 Question de recherche**

La question à laquelle que nous allons tenter de répondre est la suivante :

La participation des enseignants dans le processus curriculaire peut-elle influencer sur la réussite d'une réforme des programmes?

## **1.7 Objectifs de la recherche**

### **1.7.1 Objectif global**

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer l'importance de la participation des enseignants du cycle 4 dans le processus curriculaire sur la mise en œuvre d'une réforme des programmes.

### **1.7.2 Objectifs spécifiques**

Pour être plus précis, on se fixe les objectifs spécifiques suivants :

- (i) Evaluer qualitativement et quantitativement le degré de participation des enseignants du cycle 4 dans la mise en place des politiques de l'enseignement fondamental;
- (ii) Examiner les avantages de la participation des enseignants dans le processus curriculaire.

## **1.8 Hypothèses de recherche**

### **1.8.1 Hypothèse principale**

Au cours de la mise en place de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental, les enseignants ont été impliqués dans les différentes étapes du processus curriculaire.

### **1.8.2 Hypothèses spécifiques**

- (i) Les enseignants du cycle 4 ont participé largement dans la formulation des politiques de l'enseignement fondamental.
- (ii) La participation des enseignants dans le processus curriculaire a permis à ces derniers d'appliquer les innovations pédagogiques proposées sans crainte dans les pratiques de classe.

## **1.9 Pertinence sociale du sujet**

Ce sujet présente un intérêt social dans la société burundaise, spécialement pour les enseignants, les élèves et les parents. S'il s'avère que la non-participation des enseignants dans le processus curriculaire conduit à la démotivation des enseignants à appliquer les innovations proposées, il va sans dire que pour réussir la réforme, les

enseignants devront être valorisés, motivés, consultés et participer dans sa conception, son élaboration afin d'avoir une même vision de la réforme.

Cela permettra aux enseignants d'améliorer la qualité de leurs prestations dans la pratique de classe en adoptant des approches pédagogiques nouvelles recommandées dans l'esprit de la réforme. Partant, les élèves amélioreront leurs résultats et développeront des compétences qu'ils vont transférer dans leurs communautés.

#### **1.10 Délimitation du sujet**

Notre recherche s'est limitée au niveau des enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental dans deux provinces à savoir Bujumbura mairie et Karusi. Le cycle 4 a été introduit par la réforme et est constitué par les classes de 7<sup>ème</sup>, 8<sup>ème</sup> et 9<sup>ème</sup> années fondamentales. Nous avons travaillé sur quatre écoles dont deux écoles fondamentales accolées aux écoles primaires et deux autres écoles fondamentales.

## **CHAPITRE DEUX**

### **CADRE CONCEPTUEL ET REVUE DE LITTÉRATURE**

#### **2.1 Introduction**

La problématique de cette étude s'articule autour de la participation des enseignants dans le processus curriculaire en vue de réussir une réforme des programmes. Par conséquent, dans le présent chapitre, nous avons clarifié certains concepts clés qui sont liés à notre sujet et nous avons fait le tour des points de vue des différents auteurs autour de la question du curriculum à travers la revue de la documentation. Puis, nous nous sommes intéressé de la place des enseignants dans le changement curriculaire.

#### **2.2 Clarification des concepts**

Dans ce point, il était important de clarifier certains aspects essentiels qui permettent de comprendre l'attitude des enseignants face à une réforme. Cette clarification ne se référerait pas uniquement en son sens lexical mais aussi il fallait aller jusqu'à son utilisation dans des contextes divers, à la description de ses présupposés, ses avantages et ses inconvénients.

##### **2.2.1 La politique éducative**

Dans le « dictionnaire actuel de l'éducation, 1993 », une politique est l'ensemble des ambitions, des principes et des objectifs fournissant la base de la planification détaillée et de l'action effective, constituant le guide de la prise de décision". Une politique est donc au service d'une institution.

Le même dictionnaire définit une politique éducative comme l'"Ensemble de valeurs, de concepts, de savoirs, et de pratiques dont l'objet est le développement de l'être



humain et de la société". Donc la politique éducative détermine les finalités, les objectifs, l'octroi des moyens, l'évaluation des résultats par rapport aux objectifs. En élaborant une politique éducative, plusieurs déterminants entrent en jeu à savoir les déterminants sociaux, économiques, technologiques, scientifiques, idéologiques etc.

### **2.2.2 Le changement**

Dans le système éducatif, une réforme est mise en œuvre dans l'objectif d'induire un changement d'une situation donnée. Cette volonté de trouver une solution à un défi d'ordre public est à l'origine de la formulation d'une politique. Selon Muller, (2005), le changement est d'une grande importance de l'action publique, « soit que l'on cherche à freiner une évolution, soit que l'on cherche, au contraire, à promouvoir la transformation du milieu concerné ». Foudriat, (2011) définit le changement comme un ensemble de « modifications observables et relativement durables des dimensions formelles (les règles et méthodes de travail, les modalités de communication et de coordination) et/ou des dimensions informelles (les comportements réels dans le travail, les formes de régulation collective) », résultant des jeux de pouvoir.

Il indique que le changement met en avant la raison, revendique une « objectivité », reposant sur des normes d'optimisation de l'organisation, indépendamment de la subjectivité et des intérêts des acteurs. Il ajoute que le changement est axée sur la recherche de l'efficacité, faisant peu cas du jeu des acteurs réels, et aboutit finalement à un échec ou à des changements apparents et peu durables.

Le changement est alors perçu selon Crozier et Friedberg(1977) comme les contraintes de l'action collective » non pas comme un processus technique, mais

comme un phénomène systémique continu et permanent lié aux rapports sociaux et aux interactions qui se jouent dans le contexte concret.

Le changement, spontané ou volontaire, peut être caractérisé par trois éléments selon Hoeffler, Ledoux et Prat (2010) : l'objet, le degré et les effets. Pour ces auteures, l'objet est variable et peut concerner les séquences de l'action publique (de l'élaboration à l'implantation), les acteurs, les institutions et les instruments.

Comme objets de changement, Muller (2005) distingue les objectifs, les instruments et les cadres institutionnels, tandis que Hassenteufel(2011) propose d'identifier les instruments, les acteurs, le cadre d'interaction et l'orientation de l'action comme dimensions interdépendantes du changement dans une action publique. Le degré du changement renseigne sur son ampleur et est essentiellement déterminé par l'objet concerné. Les effets désignent les répercussions du changement relativement au problème traité dans l'action publique ou dans la société.

On peut alors définir le changement dans une action publique comme un ensemble de modifications relativement durables de nature politique, institutionnelle et cognitive, observables à partir d'une comparaison de deux situations temporelles. Signalons que, ce qui peut paraître un changement pour tel groupe d'acteurs peut ne pas être perçu comme tel par d'autres acteurs.

Il importe donc de signaler que le processus curriculaire amorcé au Burundi constitue un changement de taille de la philosophie de l'éducation et entre dans la mise en œuvre effective des orientations de la politique éducative du Burundi.

### **2.2.3 Impact**

L'impact est l'ensemble des changements de comportement observés à la suite de la mise en œuvre de la politique auprès des groupes cibles dont le comportement est supposé être à l'origine du problème traité, (Knoepfel et al., 2006).

Le changement attendu de la mise en œuvre d'une politique doit toutefois être distingué de l'impact ou des effets de cette politique. Les effets ne représentant selon les mêmes auteurs que les incidences directes ou indirectes de la politique auprès des bénéficiaires finaux, au-delà du public cible. Dans notre étude, l'adhésion à la réforme doit être traduite par des comportements positifs pour la réussite de cette réforme que nous qualifions d'impact.

### **2.2.4 Appropriation**

Le concept d'appropriation est complexe selon Saliba-Couture (2011) qui dit qu'« en plus d'être un concept fourre-tout et hermétique, l'ambiguïté du concept d'appropriation le soumet à diverses interprétations selon le sujet qui se l'approprie, et ces interprétations peuvent être parfois contradictoires ». L'appropriation est souvent utilisée dans des domaines comme la technologie, les relations internationales, la psychologie et l'éducation.

Le concept d'appropriation est utilisé dans deux perspectives, comme le résultat d'un processus ou comme le processus en soi. Dans le sens du résultat d'un processus, Proulx (2002) définit l'appropriation comme « l'intégration créatrice d'éléments significatifs de [la culture technique] dans la vie quotidienne des usagers et des collectivités ». Pour Jacquemont (2007) et Saliba-Couture(2011) qui l'étudient dans le

contexte de l'aide au développement, l'appropriation est l'aboutissement d'une démarche logique d'harmonisation et d'alignement.

Ainsi, pour De Vaujany (2006), l'appropriation est « un processus long qui débute bien avant la phase d'utilisation de l'objet et se poursuit bien après l'apparition des premières routines d'utilisation ». Dans une première phase dite de « pré-appropriation », l'outil est objet d'interprétation lors de son évocation ou de sa conception. L'acceptation minimale ouvre une deuxième phase dite d'« appropriation originelle » qui active les multiples processus sociopolitiques ou psychocognitifs dans l'organisation. Des tensions sont alors possibles, débouchant sur l'entrée de nouvelles routines d'utilisation (troisième phase), objet de multiples « réappropriations ». Le processus est donc continu et ne s'achève pas avec l'installation de routines provisoirement définitives.

Quant à Deniger (2012), il présente le concept d'appropriation comme un processus de « compréhension, d'adhésion et d'engagement ». En nous basant sur cette définition, nous retenons que l'appropriation est un processus complexe d'interprétations, d'attitudes et de comportements à travers lequel les acteurs réagissent à un changement.

Notre étude va nous renseigner alors sur le degré d'appropriation des enseignants de la nouvelle réforme de l'enseignement fondamental pour que sa mise en œuvre soit aisée et facile. Cette appropriation est déterminée par l'attitude que les enseignants vont manifester au cours de la mise en œuvre de cette réforme.

### **2.2.5 Attitude**

Selon Eagly et Chaiken (1993), une attitude est une tendance psychologique qui se traduit par l'évaluation d'une entité spécifique avec un certain degré d'appréciation ou de dépréciation. Quant à Fishbein et Ajzen (2010), l'attitude se constituerait à partir des croyances et des informations. L'interprétation du changement suscite chez l'individu une disposition favorable (adhésion) ou défavorable (rejet) au changement et que l'on peut qualifier d'« attitude ».

L'attitude représente la dimension affective ou évaluative du processus d'appropriation qui répond aux questions : « qu'est-ce que les acteurs pensent du changement ? Que ressentent-ils ? ». Dans le cadre de l'action organisée, l'attitude de l'acteur envers un élément du changement peut varier dans le temps, même si l'attitude est beaucoup plus stable qu'une opinion. Les attitudes peuvent se qualifier de (favorable-défavorable ; accord-désaccord ; pour-contre ; adhésion-rejet...).

Il faut comprendre que l'attitude n'est pas observable, mais peut être exprimée à travers les déclarations ou les réponses que l'individu donne. L'attitude des enseignants face à la réforme déterminera donc le degré de réussite de sa mise en œuvre.

### **2.2.6 Le comportement dans le contexte du changement**

D'après Ajzen et Fishbein,(2005 ), le comportement désigne la dimension observable du processus d'appropriation du changement et dénote « ce que les acteurs en font ». Le comportement peut être déterminé par l'attitude. Dans notre étude, l'adhésion ou le refus de la réforme est traduit par un comportement visible dans la pratique de classe et ce dernier influera sur la mise en œuvre de la réforme.

### **2.2.7 Les acteurs**

Selon Foudriat, (2011), le concept d'acteur est une « construction méthodologique » dont le contenu est élaboré en référence à un cadre théorique donné. Ainsi, dans un processus de politique publique, l'acteur est défini par Grossman (2010) comme celui qui agit et dont l'action a des répercussions sur ce processus. Pour cet auteur donc, l'action doit contribuer au processus de la politique et pouvoir l'influencer. Cette approche de l'acteur serait une définition a posteriori et découlerait d'une appréciation rétrospective.

Elle est contestée par Knoepfel et al. (2006) qui préfèrent une définition plus large en soutenant que tout individu ou groupe social concerné par le problème collectif dont traite la politique publique étudiée est un acteur (au moins potentiel), même s'il est (momentanément) dans l'incapacité d'entreprendre des activités concrètes lors d'une ou de plusieurs phases d'une intervention publique.

L'acteur a « des capacités spécifiques, des perceptions spécifiques et des préférences spécifiques » d'après Scharpf, 1997, mais la rationalité de son action est limitée par les contraintes de la culture, du système d'action ou des nécessités stratégiques selon Crozier et Friedberg, 1977.

Les typologies d'acteurs varient selon les auteurs. Sur une base numérique, Grossman (2010) distingue l'acteur individuel et l'acteur collectif. L'acteur individuel se définit par sa capacité d'action stratégique et des objectifs multiples, ambigus et parfois contradictoires (Crozier et Friedberg, 1977).

Parmi les acteurs collectifs, Scharpf (1997) distingue la coalition, le mouvement, le club ou l'association selon le type de contrôle (séparé ou collectif) des ressources ou d'orientation des acteurs (objectifs séparés ou communs). Les critères suivants sont nécessaires pour définir un acteur collectif : un système de prise de décision collective, des intérêts communs, des mécanismes d'intégration, une représentation interne et externe et une capacité d'innovation.

Dans l'espace d'une politique publique donnée, Knoepfel et al. (2006) distinguent les acteurs publics ou politico-administratifs investis du pouvoir public, et les acteurs privés de la sphère socioéconomique ou socioculturelle. Les acteurs privés sont constitués en trois sous-groupes : les groupes-cibles, les bénéficiaires finaux et les groupes tiers (profiteurs ou lésés).

### **2.2.8 Intérêts des acteurs**

Dans la perspective stratégique, chaque acteur poursuit à travers ses actions des buts et des objectifs qui lui sont propres. Les intérêts représentent d'après (Mayntz et Scharpf, 2001) des « objectifs d'action centrés sur le sujet et que celui-ci doit s'efforcer d'atteindre pour assurer sa propre survie ». Même si ces objectifs ne sont pas toujours clairs et en parfaite cohérence avec les actions, ils sont à prendre en considération pour saisir la rationalité limitée de l'acteur.

Certains auteurs (Dupuis, 1993 ; Rouleau, 2010) voudraient distinguer les intérêts des enjeux qu'ils définissent comme ce que l'acteur risque de perdre ou de gagner. Nous pensons toutefois, comme Foudriat (2011), que les deux concepts peuvent être pris comme synonymes, « l'enjeu, pour un acteur, correspondant à la valorisation qu'il

accorde à certains objectifs ». Quant aux intérêts ils renvoient à ce qui fait l'objet de préoccupations pour l'acteur, que Bareil (2004b, 2008) définit comme des inquiétudes et des questionnements dans «Gérer le volet humain du changement».

### **2.2.9 La résistance au changement**

L'introduction de changements est fréquente dans les domaines du travail et des organisations comme dans différents secteurs de la vie quotidienne. Par exemple, on constate que les différentes propositions gouvernementales de réforme, introduisant des changements importants pour la population, sont souvent sujets à des manifestations d'opposition. Il est habituel de qualifier ces réactions négatives face aux changements de résistance au changement, conçue comme une attitude.

Plusieurs chercheurs ont donc tenté de déterminer sa nature et de comprendre les mécanismes qui sous-tendent la résistance. Parmi ses déterminants, des facteurs individuels et situationnels ont fait l'objet d'études. Pour les premiers, le constat est que tous les individus n'ont pas les mêmes réactions face au changement, qu'ils seraient plus ou moins prêts à résister en fonction de leur personnalité « résistante » (Oreg, 2003).

Pour les seconds, la façon dont le changement est mis en place donnerait lieu à un sentiment de justice ou d'injustice (Folger & Cropanzano, 2001) et cela a un impact sur l'acceptation du changement. Un individu pourrait donc développer une attitude de résistance au changement à cause de l'émergence du sentiment d'injustice. L'attitude de résistance serait ainsi le résultat du processus cognitif et émotionnel incitant la personne à résister.



### **2.2.10 La prise de décision**

L'être humain, dans sa vie personnelle ou collective, est confronté à des problèmes auxquels il doit chercher des solutions. Cela veut dire que face à une situation, il doit réagir et prendre une solution.

Selon Girard (1987), « décider, c'est d'abord, faire face à un problème, choisir d'agir ou de ne pas agir ». Quant à Lalande. (1987), il considère la décision comme « la terminaison normale de la délibération d'un acte volontaire ». Pour sa part, Goguelin, (1987) et ses collaborateurs parlent de la décision comme « de l'acte par lequel, face à plusieurs possibilités s'excluant mutuellement, nous en retranchons certaines pour ne plus considérer qu'une seule estimée la plus satisfaisante».

Partant de cette définition, lorsqu'on parle de décision, on cherche à opérer un choix parmi diverses possibilités, et ce choix doit se faire en fonction de l'objectif poursuivi. La prise de décision dans une organisation se révèle comme un processus complexe. Le preneur de décision s'occupe de la compréhension de la question et utilise le conflit d'opinion afin de s'assurer que tous les principaux aspects sont soigneusement examinés.

Cela permet au décideur de définir à quel niveau et par qui une décision devrait être prise. Une fois donc que le preneur de décision est confronté à une occasion à saisir, diagnostiquée et bien définie, il devra comme nous l'indique Terry G.T (1982), « identifier les lignes de conduite de rechange qu'il est possible de suivre et envisager toutes les conséquences éventuelles de ces mesures, recueillir l'information permanente qui permettra de déterminer si une stratégie particulière conduira à une

conséquence particulière, évaluer les avantages de chacune des conséquences résultant de chaque solution de rechange, prendre une décision en choisissant l'une des solutions qui mènera à la conséquence souhaitée».

Ainsi comme nous le dit le même auteur le caractère d'une décision peut être affecté par l'un des quatre facteurs suivants : la futurité, l'impact, les considérations qualitatives et la récurrence. Ces facteurs permettent alors au preneur de décision de déterminer à quel niveau de compétence une décision peut être prise.

## **2.2 Revue de la documentation**

Dans cette revue documentaire, nous nous sommes intéressés à la participation, le curriculum et les types du curriculum.

### **2.2.1 La participation**

Selon Gaudin, (2007), la participation est un aspect important dans l'exercice de la gouvernance. La gouvernance est rendue facile par la promotion d'une participation de tous les acteurs au fonctionnement d'une organisation.

Cette idée de Gaudin est étayé par Leroux et Ninacs (2002) lorsqu'ils disent que : « Participer, c'est prendre part à l'action sous toutes ses formes : parler, se faire entendre, agir et prendre part aux décisions».

D'après ces auteurs, une participation réelle est une participation aux décisions dans une organisation qui va au-delà d'un simple partage d'information, lequel ne représente qu'un degré inférieur de participation.

Saint-Pierre (1975) ajoute une autre dimension dans la notion de participation. Pour lui la participation est l'acceptation dans les actes du jeu entier de rapports humains pleins, authentiques, assainis, et de leur admission. C'est une réhabilitation de l'homme libre et responsable en même temps que le signe d'une plus grande maturité. Une organisation dans laquelle tous participent à la création des nouvelles idées, aux décisions et à l'accomplissement des objectifs est une organisation mûre dans laquelle tous se sentent à l'aise dans leurs rapports.

Tous entretiennent de bons rapports humains, parce que selon Saint-Pierre (1975) : La participation n'est possible que si ces personnes rassemblées dans des organisations ou des groupes s'admettent mutuellement et créent, entre elles, les conditions suffisantes et nécessaires pour que chacune puisse s'exprimer, s'épanouir et être en mesure, par ses actes véritablement humains, de prendre en charge d'une manière responsable l'action collective. (p. 358). Les rapports entre différents acteurs dans une organisation impliquent nécessairement une collaboration. Il ne peut y avoir de participation sans collaboration entre les différents membres de l'organisation.

Partant de ces définitions, nous pouvons définir la participation comme un processus par lequel tous prennent part à la gestion d'une organisation en vue d'assurer un bon fonctionnement de l'organisation. Chaque membre prend part aux décisions prises par l'organisation et les décisions sont consensuelles.

La participation exige la coopération et c'est en participant à la gestion de l'institution que l'on arrive à s'y intéresser. Pour que la participation soit significative, il faut qu'elle s'exerce sur des aspects que les travailleurs jugent importants. La participation

sous-tend donc la valorisation personnelle des travailleurs en repérant les compétences où leurs ressources peuvent être mieux mises à profit. Mais quels sont les avantages de la participation?

A partir de ces définitions des différents auteurs cités ci-haut, nous pouvons accepter que la participation favorise la motivation et l'intégration de l'individu dans le groupe dont il est membre. En cas de participation, les travailleurs se sentent alors considérés, valorisés et appréciés et peuvent mieux accepter une décision qui leur concerne. Ainsi, en faisant participer les travailleurs aux décisions, on les aide à mieux vivre le changement. Même si la participation présente des avantages, néanmoins dans certains cas elle peut présenter des inconvénients.

En effet, la participation exige souvent un processus lourd où les réunions se multiplient, s'allongent et se compliquent entraînant la frustration chez les uns des autres et cela a un effet néfaste sur le climat de l'organisation. Des fois, ce n'est pas parce qu'on fait participer les subordonnés aux décisions que le consensus est facile à obtenir.

Au contraire, bien souvent les situations se compliquent, les conflits apparaissent et les rivalités naissent. D'où il faut être outillé pour faire conduire une participation fructueuse des membres d'une organisation et tenir compte de tous les enjeux qui se trouvent autour de ce concept de participation. Le décideur doit comprendre qu'une participation entraîne nécessairement une consultation. Tout comme la participation, la consultation est un outil important dans la gestion d'une réforme ou même une organisation. Roy (2008) donne une définition très simple qui nous renseigne sur

l'importance de la consultation lorsqu'il dit que « Consulter c'est rechercher l'approbation de l'autre pour un projet bien arrêté » (p. 18). À cet effet, nous pouvons définir la consultation comme une forme de participation des acteurs à un processus de décision.

Dans ce processus, l'on demande aux acteurs de donner leur point de vue sur un projet ou une décision concernant le fonctionnement de l'organisation. Lors d'une consultation, on attend des différents acteurs leurs points de vue sur un problème ou sur un projet; le projet alors n'est plus l'apanage d'une seule personne, mais de l'ensemble de ceux qui ont été consultés. La consultation a pour objectif de recueillir les opinions et les attitudes d'un certain nombre d'acteurs avant qu'une décision collective soit prise. Elle consiste à sonder les parties prenantes, quant à un projet particulier, et d'en tenir compte dans la prise de décision ultime. Thompson (2010) précise que la consultation « consiste uniquement à demander aux gens s'ils approuvent ou non ce qui a été déjà choisi ». (p. 16) À son avis, la consultation n'a pas pour but d'arriver au consensus et peut laisser de côté les points de vue de certains participants.

De ces différents auteurs, il ressort que la consultation est un élément important qui donne aux différents acteurs l'opportunité d'exprimer leurs points de vue sur une situation avant de décider. C'est une manière de faire participer tout un chacun à la décision et d'augmenter le sentiment d'appartenance à l'organisation. La consultation est aussi un outil important dans la gouvernance parce qu'elle permet de prendre en compte les autres acteurs et d'équilibrer le pouvoir.

Dans l'interprétation des résultats récoltés, nous aurons à revenir sur ce concept de consultation et de participation des enseignants dans les différentes étapes de la mise en œuvre effective de la réforme curriculaire.

### **2.3.2 Le curriculum**

La notion de curriculum qui tire son origine du latin « curere » (diriger un cours) est un concept qui a vu le jour depuis 1960 et utilisé très récemment au Burundi avec la réforme éducative de 2013. Confondu souvent au programme, plusieurs auteurs ont tenté de faire une nuance alors que d'autres affirmaient haut et fort que les deux termes traduisaient la même réalité.

Au cours de notre analyse documentaire nous allons interroger les points de vue de certains chercheurs en éducation qui ont révolutionné le monde du curriculum pour comprendre les écarts de compromis sur la définition du curriculum et ainsi en tirer une leçon.

Ainsi De Corte (1990) estime que le curriculum un ensemble comportant les objectifs à réaliser, les moyens permettant d'examiner les situations, les directives concernant les formes du travail didactique et les médias, les contenus et les moyens permettant l'évaluation. Ce besoin d'évaluation se trouve sa place ici dans la mesure où le curriculum permet alors le degré d'atteinte des objectifs que le système éducatif s'était fixé.

Pour les chercheurs du Cépec (1992), ils ont défini le curriculum comme « l'unité de formation construite autour d'une sélection de compétences et de capacités, prises

dans le projet pédagogique. Il doit intégrer les contenus scientifiques, les stratégies, les moyens. Il se donne des limites dans le temps, des échéances».

Quant à De Landsheere (1979) dit que : «Un curriculum est un ensemble d'actions planifiées pour susciter l'instruction : il comprend la définition des objectifs de l'enseignement, les contenus, les méthodes (y compris d'évaluation), les matériels (y compris manuels scolaires) et les dispositions relatives à la formation adéquate des enseignants».

Forquin,(1984) dit que« le curriculum est un programme d'étude ou de formation organisé dans le cadre d'une institution d'enseignement ou, plus précisément, un ensemble cohérent de contenus ou de situations d'apprentissage mis en œuvre dans une progression déterminée».

En confrontant les points de vue de De Corte (op.cit.), les chercheurs du Cépec (op.cit.) ainsi que De Landsheere (op.cit.), il y a lieu d'affirmer que le curriculum dépasse largement le programme d'études contrairement à ce que croyait Forquin (op.cit.) qui réduisait le curriculum à un ensemble de contenus car d'autres aspects contribuant à la réussite du curriculum entrent en jeu.

Par ailleurs, d'autres auteurs ont donné des définitions allant dans le sens de faire comprendre davantage le concept de curriculum en éducation. D'après Marie-José Barbot et Giovanni Camatarri (1999), la notion de curriculum est apparue dans les pays anglo-saxons sous le nom de *curriculum development* et englobe tout ce qui passe dans le cadre de relations éducatives.

Même si les deux auteurs ne détaillent pas les éléments englobant les relations éducatives, je reste convaincu que les relations éducatives évoquées ne sont pas constituées uniquement par un ensemble d'intitulés mais aussi par un certain nombre d'éléments qui entre en jeu dans le processus d'enseignement-apprentissage.

Ainsi Charbonnier (2000) cité dans « Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme renoué de l'enseignement élémentaire renforçait davantage cette idée que les deux termes présentent une nette différence lorsqu'il parlait que même si le curriculum pouvait se traduire en programme scolaire, les deux termes étaient différents. Il disait que le programme est établi par l'autorité chargée de l'édicter tandis que le curriculum désigne à la fois, les prescriptions et le processus qui l'a produit.

De cette conception de Charbonnier(op.cit.), il est évident que le curriculum dépasse largement la progression des contenus. Ce point de vue de Charbonnier a été enrichi par Nadeau (2001) quand il mettait l'accent sur les processus décisionnels conduisant à l'élaboration du produit et ainsi de définir le curriculum comme un « ensemble organisé de buts, d'objectifs, de contenus présenté de façon séquentielle, de moyens didactiques, d'activités d'apprentissage et de procédés d'évaluation pour mesurer l'atteinte de ces objectifs ».

De cette définition, il ressort nettement un certain nombre de décisions que devait prendre la personne responsable du développement d'un programme entre autres les décisions en rapport avec les orientations du programme, la sélection du contenu, les activités d'apprentissage, les approches pédagogiques, les supports didactiques, les



méthodes d'enseignement, les moyens didactiques et les moyens d'évaluation sans oublier les décisions concernant le personnel qui allait mettre en œuvre le programme à savoir les enseignants et les administratifs.

Pour Perrenoud (2004), le curriculum est propre aux systèmes éducatifs des pays anglo-saxons où il désigne le processus éducatif proposé aux apprenants, alors que dans le monde francophone on parle plutôt de plan d'études, de programme ou de cursus, selon qu'on met l'accent sur la progression des connaissances, des contenus successifs ou la structuration de la carrière scolaire. Il affirme que le projet du système scolaire trouve origine nécessairement dans son curriculum.

Cette idée a été renforcée par les chercheurs comme Demeuse, Strauven & Roegiers, (2006) qui proposaient une définition avoisinante à la précédente en disant qu'« un curriculum consiste en un plan d'action. Il s'inspire des valeurs qu'une société souhaite promouvoir; ces valeurs s'expriment dans les finalités assignées à l'ensemble du système d'éducation».

De là on note cette fois-ci une conception large du curriculum, considéré comme une vision d'ensemble des directives pédagogiques comprenant les apprentissages, les pratiques pédagogiques, les approches méthodologiques, les supports pédagogiques, les contenus-matières, les résultats attendus et les méthodes d'évaluation.

Cette idée est partagée avec Legendre (1993 lorsqu'il dit qu'un « ensemble structuré des expériences d'enseignement et d'apprentissage (objectifs de contenu, habiletés spécifiques, cheminements ramifiés et règles de progression, matériel didactique, activités d'enseignement et d'apprentissage, relations d'aide, mesure, évaluations et

critères de réussite, environnement éducatif, ressources humaines, horaires, etc.) planifiées et offertes sous la direction d'une institution scolaire en vue d'atteindre des buts éducatifs prédéterminés».

De ces différents auteurs, il ressort que le curriculum et le programme sont deux termes tout à fait différents. Le programme est un des éléments qui composent le curriculum. Il revêt un caractère restreint (liste des intitulés par matière et les objectifs) alors que le curriculum est vaste et dépasse les programmes d'études qu'il inclut. Le curriculum étant un contrat de la société et le gouvernement, la formulation du curriculum doit suivre un modèle participatif impliquant toutes les parties prenantes comme les enseignants, les parents, les élèves, les syndicats, les employeurs, les confessions religieuses etc.

Chacune de ces acteurs observe le curriculum sous un angle qui lui est propre. Ainsi les enseignants tourneront leur regard sur les contenus et les approches pédagogiques qui sont proposées dans le curriculum, les syndicats observeront le curriculum dans l'angle du travail et des droits des enseignants, les employeurs quant à eux voudront se rassurer que le curriculum élaboré est en adéquation avec leurs besoins d'emploi en matière de compétences. D'où la nécessité de voir le curriculum sous un angle plus vaste et holistique.

### **2.2.3 Les types du curriculum**

Dans « Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire? », Camara, Barry et Mansare (2009) montrent qu'il existe

plusieurs niveaux du curriculum à savoir le curriculum formel ou prescrit, le curriculum implanté et le curriculum réel ou enseigné, ou encore réalisé. Quant à Keeves, cité dans *Revue internationale d'éducation de Sèvres* 56 (avril 2011) : Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés de Philippe Jonnaert, il décrit trois niveaux de curriculum : le curriculum prescrit, le curriculum enseigné dans les salles de classe et le curriculum assimilé par les élèves.

Selon Jonnaert dans cette même revue internationale d'éducation de Sèvres 56 (avril 2011), le curriculum, dans son ensemble, articule théoriquement ces trois niveaux entre eux. Il signale qu'il ne s'agit pas de trois curriculums différents mais d'un même curriculum qui se transpose d'un niveau à un autre, depuis sa définition officielle au niveau des politiques jusqu'aux apprentissages scolaires.

Ces auteurs s'accordent que le curriculum est formel d'abord. Ils précisent que le curriculum formel est un monde de textes et de représentations des lois qui assignent les buts à l'instruction publique, les programmes à mettre en œuvre dans les divers degrés ou cycles d'études des divers filières, les méthodes recommandées ou imposées, les moyens d'enseignement plus ou moins officiels et toutes les grilles, circulaires et autres documents qui assistent et régissent l'action pédagogique.

De cette idée, il ressort que le curriculum formel représente les prescrits de la loi définissant les finalités du système éducatif, le programme, les approches pédagogiques, les méthodes d'évaluation et émane des décideurs politiques. Quant au curriculum réel, enseigné ou réalisé, ils disent qu'il englobe à la fois ce que l'enseignant a réalisé et ce que l'élève a acquis. Ce genre de curriculum est assimilé

aux contenus des programmes transposés dans la pratique de classe. Pour Jonnaert, le curriculum assimilé par les élèves traduit les compétences construites par des élèves à partir des contenus appris dans les programmes.

De ces typologies du curriculum définis par ces différents auteurs, je suis tout fait d'accord et convaincu que le point d'arrivée du curriculum est la salle de classe, d'où les acteurs du système éducatif, des décideurs politiques aux enseignants, ils doivent arrêter des stratégies pour que le curriculum soit traduit dans la pratique de classe. Il sied de constater alors que la participation à la mise en œuvre du curriculum demande des efforts de chacun des parties prenantes afin que le curriculum formel soit traduit en curriculum enseigné ou réel. Les enseignants reviennent donc au premier plan pour transformer la vision du curriculum telle que présentée dans le curriculum formel en réalité dans la salle de classe.

#### **2.4 Les enseignants et le changement curriculaire**

Ces dernières années, des réformes curriculaires ont été réalisées dans de nombreux pays pour faire face aux défis économiques et sociaux. Dans les nouveaux plans d'études proposés, Audigier, Crahay & Dolz,(2006) soulignent que les différents aspects qui ont été concernés par les changements sont entre autres: les intentions, les contenus, les organisations, les méthodes, l'évaluation. Ce changement montre l'utilité de l'enseignant qui doit transposer ces intentions en réalité dans la salle de classe.

Comme Jonnaert(2011) le souligne, les textes officiels influencent d'une façon partielle la réalité de la classe : le chemin est long, en effet, avant d'aboutir à la construction de connaissances par les élèves. Et d'ailleurs Lenoir, Larose et Lessard,

(2005), ont montré qu'il peut exister un écart entre l'adhésion apparente des enseignants aux orientations proposées et leurs pratiques effectives.

Une réforme est inapplicable dans un pays sans qu'il y ait adhésion et implication des enseignants. Des fois, les changements sont décidés dans les hautes sphères des structures éducatives et les enseignants sont contraints à se résigner et accepter passivement une réforme. Or, une réforme est appliquée au sein de l'école et les acteurs clés sont les enseignants qui sont les premiers à être appelés à mettre en œuvre et soutenir les propositions de la réforme.

Ainsi plusieurs auteurs ont tenté de défendre la thèse selon laquelle on ne peut pas prétendre mener une réforme sans impliquer ceux qui sont chargés de sa mise en œuvre. Marilyn Osborn (2002), en analysant la réforme éducative de l'Angleterre, au début des années 1990, a identifié les réactions stratégiques des enseignants face à une réforme. D'une part les enseignants ressentaient de plus en plus le besoin de travailler ensemble pour faire face à ces nouveaux défis et à leurs répercussions.

Cela était dû au fait que la préparation du curriculum, la coordination de l'établissement dans son ensemble, la préparation à l'inspection et la communication externe, de même que l'enseignement, étaient définis par des enseignants qui mettaient leurs connaissances et leurs compétences en commun.

Marilyn Osborn a cité l'enquête de Menter et al. (1996) affirmant que lorsque l'enseignant, ou l'établissement dans son ensemble, manquait de confiance en soi pour aménager de façon «créative» les instructions officielles, ou lorsque les circonstances

privées ou personnelles ne le permettaient pas, il y eut conflit, anxiété et désillusions. Hulya Kosar Altinyelken (2010) quant à lui, précise que les pays de l'Afrique subsaharienne ont initié au cours de ces dernières décennies des réformes éducatives en introduisant de nouveaux curricula très bien conçus et développés mais leur mise en œuvre a été problématique étant donné que les bonnes intentions politiques n'ont pas été traduites dans la réalité dans les salles de classe. Selon elle un des défis observés a été que les enseignants n'ont pas pu s'approprier de ce nouveau curriculum malgré leurs enthousiastes. Elle a ajouté que si les enseignants ne sont pas impliqués dans la mise en place du nouveau curriculum, un phénomène de résistance s'observe, ce qui rend difficile la traduction dans les faits les intentions politiques du curriculum dans les pratiques de classe. Cela est d'autant vrai car impliquer les enseignants et négocier avec eux la mise en œuvre de la réforme constitue une valorisation de leurs personnes, une reconnaissance de leurs rôles en matière de la mise en œuvre du changement et une acceptation de leur droit de participer aux décisions qui les concernent.

Selon Hulya kosar Altinyelken (2013), la résistance au changement du curriculum résulte souvent du manque d'information suffisante de la part des enseignants. Cette vision de cet auteur est très importante parce que le manque d'information conduit souvent à l'ignorance et les enseignants peuvent agir contre la réforme alors que cette dernière leur apporte des facilités qu'ils ne connaissent pas.

Mais est-ce que les enseignants peuvent devenir de vrais acteurs de changements d'une réforme? Certains décideurs politiques peuvent adopter une transposition curriculaire descendante, qui va des orientations politiques vers les contenus enseignés

en classe. Néanmoins, Mottier Lopez & Tessaro,( 2010) ont montré que les pratiques du terrain peuvent aussi participer à une modélisation et à la transformation des textes de politique d'une façon ascendante. Pour qu'un enseignant puisse devenir acteur d'un changement, il devrait disposer d'un espace de réflexion sur les enjeux du curriculum.

Petignat & Droz Giglio, (2016) donne un exemple de cas de la Suisse romande, où des chercheurs ont travaillé avec des enseignants pendant cinq ans dans le cadre d'une recherche participative afin de co-construire un cadre légal sur l'évaluation des degrés inférieurs. Cette démarche participative a permis aux enseignants d'échanger sur leurs pratiques évaluatives et de proposer certaines innovations au Service de l'enseignement obligatoire du canton de Neuchâtel. Les enseignants ont pu influencer les décisions prises dans le curriculum prescrit en ce qui concerne l'évaluation en recourant à la démarche ascendante et descendante. Ces auteurs précisent également que, outre la modification du cadre légal, de nouveaux outils d'évaluation ont été proposés aux enseignants leur permettant notamment d'évaluer la progression des apprentissages grâce aux traces recueillies et réunies dans un portfolio. Cela montre que l'enseignant si il est associé à la conception de la réforme, la mise en œuvre de cette dernière devient plus aisée et il essaie de s'en approprier et se surpasser en vue d'améliorer sa mise en pratique.

## **2.5 L'appropriation du curriculum par l'enseignant et la pratique de classe**

Les enseignants et leurs pratiques de classe font l'objet des critiques lorsqu'il est question des réformes curriculaires ou dans les situations d'un écart perçu entre la formation offerte par l'école et les besoins de la société. Bien que la plupart des acteurs perçoivent les changements de nature curriculaire, les enseignants doivent en

assurer la transposition à la salle de classe et leur effet sur la réussite des élèves témoigne la réussite d'une réforme des programmes.

Les enseignants ne sont toutefois pas des exécutants passifs, mais des acteurs qui adaptent les situations qui animent leur pratique et les normes officielles qui cadrent cette action. Comme le dit Zapata(2009),ils sont de surcroit partie prenante d'une communauté d'adhésion (professionnelle) partageant des valeurs et des normes de pratiques explicites et implicites, qui leur sont propres et qui sont institutionnalisées par et dans la pratique.

Selon Paquay (2007), si le curriculum réel ne correspond pas en pratique au curriculum prescrit, c'est en partie en raison de certaines dimensions des pratiques enseignantes qui relèvent du système en soi. Ces dernières influencent entre autres l'évaluation de la légitimité des finalités éducatives inscrites dans le curriculum, les attentes de la société, l'impact qu'elles peuvent avoir sur les conditions de travail, le choix des approches pédagogiques pour atteindre leurs buts, les impératifs de la gestion quotidienne de la salle de classe etc.

Si on se réfère à l'idée de Tardif et Lessard (1999), les pratiques enseignantes peuvent être perçues comme des « activités complexes » où différentes dimensions entrent en jeu. Pour ces auteurs, ces dimensions concernent le travail en tant qu'« activité », le travail en tant que « statut » et en tant qu'« expérience ». En tant qu'activité, la pratique enseignante consiste à agir en fonction d'un but de transformation de quelque chose, d'une situation, de l'état d'une personne... avec l'aide d'outils et techniques et dans un contexte précis. Quant au travail en tant que statut, ça nous renvoie à l'aspect normatif du rôle du travailleur à l'école et la société.



Tardif et Lessard (2001) renforcent l'idée en disant qu'enseigner, c'est agir dans un contexte donné (une classe, une école) en poursuivant des finalités d'instruction et de formation ainsi que de socialisation des élèves, tout en s'appuyant sur certains outils et techniques, comme les programmes, les méthodes, les technologies de l'information et de la communication, etc.

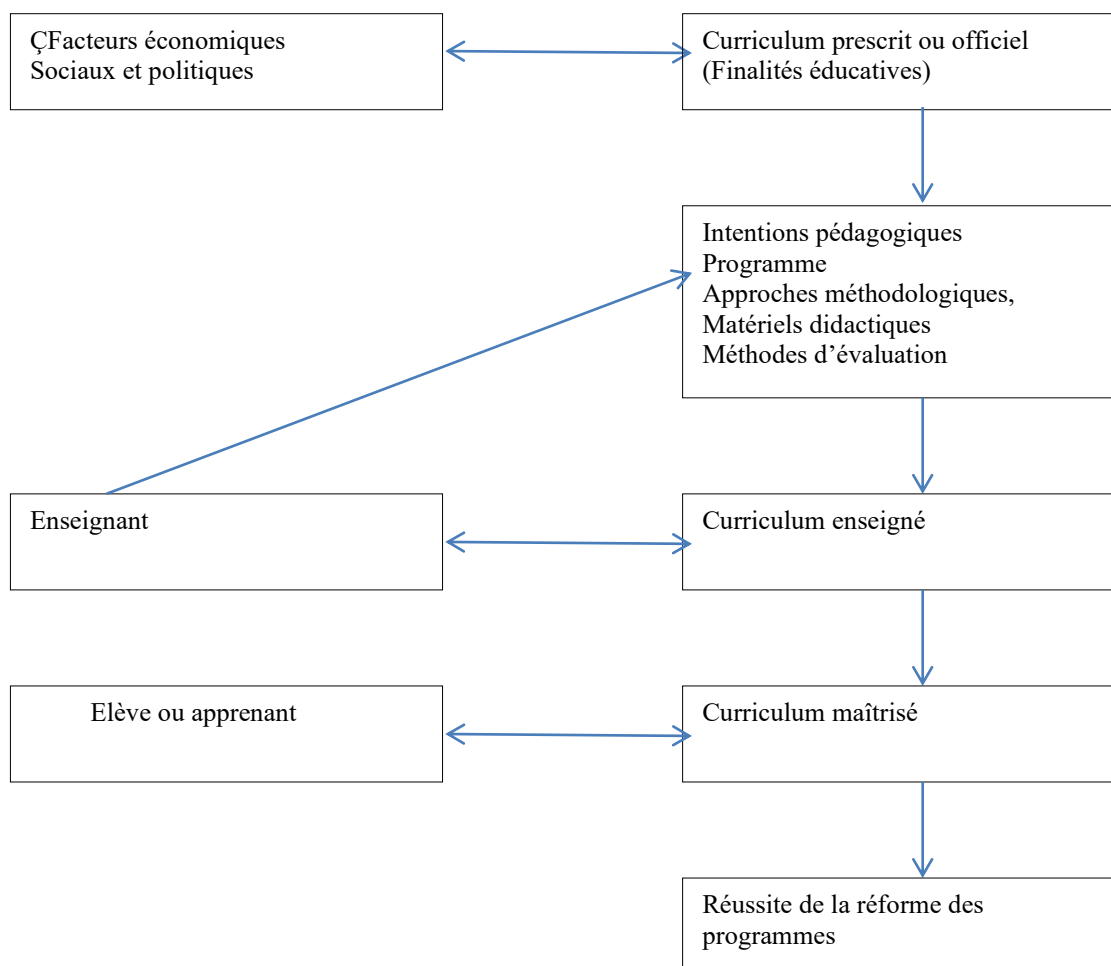
Il faut noter donc que l'activité enseignante est influencée par les éléments comme les élèves, le programme, les réformes ou politiques éducatives, le niveau d'enseignement où l'enseignant exerce, les ressources pédagogiques disponibles etc. Ces éléments conditionnent et structurent le travail de l'enseignant.

Les pratiques enseignantes sont façonnées par le contexte de travail, lequel est lui-même façonné en retour par les pratiques. Selon Durand (2001), les pratiques enseignantes peuvent être considérées comme une « action située », c'est-à-dire une activité dont le but est l'adaptation à une situation dans laquelle l'acteur est immergé. Ces différentes idées sur les pratiques enseignantes nous conduisent à comprendre que l'implantation du nouveau programme scolaire est marquée par deux aspects importants qui sont le contexte et activité.

Dans la réalisation de leur travail, les enseignants recourent aux différents outils dans leurs pratiques curriculaires et l'un des éléments importants du contexte de travail des enseignants est le programme scolaire. Pour un enseignant, le programme constitue une tâche dans laquelle il doit s'engager avec ses élèves afin de réaliser certaines finalités : faire progresser les élèves, couvrir la matière, etc. Selon Tardif et Lessard (1999) (op cit), le travail curriculaire que l'enseignant est appelé à réaliser est

l'adaptation et la transformation du programme pour le rendre enseignable et assimilable en classe par les élèves. Ce moment est donc crucial pour l'enseignant vu qu'il doit s'approprier et interpréter le programme en l'adaptant en fonction de la pratique de classe et en tenant compte des finalités éducatives, la réalité de leurs élèves et de leur école, le contenu de leur matière d'enseignement, leurs propres croyances et visées éducatives, ce qui va influencer sur les résultats scolaires.

Ainsi la transposition du curriculum officiel au curriculum maîtrisé par l'élève dans la salle de classe peut être schématisée comme suit:



De ce schéma, il sied de constater que l'enseignant est le pilier central pour le processus curriculaire dans la mesure où il est le pont entre le curriculum prescrit qui

définit les orientations politiques et le curriculum maîtrisé qui nous renseigne sur les savoirs, savoir-faire et savoir-être que les élèves ont pu acquérir dans les pratiques de classe. L'aboutissement au curriculum maîtrisé par les élèves reflète le dénouement d'un processus pour une réussite d'une réforme des programmes.

Après avoir exploré le cadre théorique de notre recherche, nous abordons maintenant la démarche méthodologique de la recherche.

## **CHAPITRE TROIS**

### **LA DÉMARCHE MÉTHODOLOGIQUE**

#### **3.1 Introduction**

Dans cette partie méthodologique, nous avons présenté notre terrain d'enquête et la méthode de collecte des données qui nous a semblé efficace dans le cadre de la réalisation de cette recherche.

#### **3.2 Population et échantillon**

##### **3.2.1 Population d'enquête**

La population sur laquelle portait notre étude est constituée par les enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental, les directeurs des écoles fondamentales ainsi que les concepteurs des programmes du Bureau d'Etudes des programmes de l'Enseignement Fondamentales.

Comme la population de notre enquête était constituée par 3000 écoles qui ont le cycle 4, 15000 enseignants, 3000 directeurs et 112 concepteurs des programmes du Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Fondamental, nous avons ciblé des écoles, les unes accolées aux écoles primaires et d'autres accolées aux lycées communaux. Puisque la population de notre étude était trop nombreuse, nous avons choisi deux de la Mairie de Bujumbura et deux autres de l'intérieur du pays ayant les caractéristiques cités ci-haut en vue de nous faciliter le travail comme le montre le tableau suivant:

Province	Direction Communale de l'Enseignement(DCE)	Ecole	Type d'école fondamentale
Bujumbura-Mairie	Muha	ECOFO Kanyosha III	ECOFO accolée à l'Ecole primaire
	Mukaza	ECOFO stella matutina	ECOFO accolée à l'Ecole primaire
KARUSI	Buhiga	Lycée communal Buhiga	ECOFO accolée au Lycée communal
	Buhiga	LYCEE communal nyamugari	ECOFO accolée au Lycée communal

Le choix de ces écoles a été dicté d'une part par leur emplacement géographique : Bujumbura-Mairie dans la capitale, Karusi à l'intérieur du pays et d'autre part soient qu'elles sont accolées au primaire ou au lycée communal.

### 3.2.2 Echantillonnage

Plusieurs méthodes d'échantillonnage existent dans la recherche en sciences sociales, et nous pouvons citer l'échantillonnage aléatoire, l'échantillonnage par grappes, l'échantillonnage systématique et l'échantillonnage stratifié.

L'échantillonnage aléatoire où chaque élément de cet échantillon a la même probabilité d'être choisi que tous les autres éléments de la population visée. L'échantillonnage par grappes où il s'agit de subdiviser une population homogène en grappe (sous-groupe) et à choisir aléatoirement des grappes et à tout considérer les éléments de chaque grappe. Exemple : les classes d'une école de deuxième cycle au secondaire.

L'échantillonnage systématique où il faut dresser la liste de tous les éléments de la population visée et de déterminer le rapport suivant: (nombre d'éléments de la

population)/(Taille de l'échantillon). L'échantillonnage stratifié où on doit subdiviser une population hétérogène en strates (sous-groupe). Cette méthode consiste à retrouver dans l'échantillon les mêmes proportions pour chacune des strates selon les caractéristiques choisies pour l'étude dans la population visée. De ces types d'échantillonnage, nous avons opté de recourir à l'échantillonnage aléatoire simple.

Selon Marie-Fabienne Fortin(2010) dans « Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives », l'échantillonnage aléatoire simple est un type d'échantillonnage basé sur des amitiés ou des connaissances pour choisir des participants qui possèdent des caractéristiques semblables et qu'il serait difficile de recruter autrement.

Partant de cette définition et étant donné qu'il était pratiquement difficile de travailler sur toute la population des enseignants des écoles fondamentales, nous avons fait recours à un échantillonnage aléatoire simple en choisissant des participants ayant les caractéristiques semblables dans les écoles ciblées.

Ainsi donc nous avons pris 24 enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental à raison de 6 enseignants par école dont 1 par domaine d'apprentissage ainsi qu'un directeur par école (donc 4 directeurs) et 12 concepteurs des programmes de l'enseignement fondamental à raison de 2 par domaine d'apprentissage. L'échantillon retenu était constitué au total de 40 personnes.

### **3.3 Instrument de recherche**

Selon Omar Aktouf (1987), un instrument de recherche est le support dont va se servir le chercheur pour recueillir les données qu'il doit soumettre à l'analyse. Les

caractéristiques de la population d'enquête et la nature du problème à l'étude influencent le choix de l'instrument de recherche. Etant donné que notre étude était qualitative et quantitative, nous avons fait recours à la documentation, au focus group et au questionnaire.

La revue de la documentation nous a permis de rassembler les idées qui pouvaient habiller notre recherche à travers des documents existants. Un guide d'entretien avec des questions ouvertes et fermées a été élaboré pour le groupe des directeurs et les concepteurs des programmes dans le cadre du Focus group et il nous a permis de collecter des informations sur les personnes ciblées.

Quant aux enseignants du cycle 4 de l'enseignement, un questionnaire leur a été administré et nous a permis de collecter beaucoup d'informations utiles pour notre étude.

### **3.4 Le déroulement de l'enquête**

#### **(a) La pré-enquête**

Avant de faire l'enquête proprement dite, une pré-enquête a été réalisée en vue de tester si les guides d'entretien pour les directeurs, conseillers pédagogiques et le questionnaire pour les enseignants étaient compréhensibles.

Le questionnaire a été adressé à 5 enseignants et le guide d'entretien pour directeurs a été adressé à 2 directeurs et un autre guide d'entretien a été adressé à 2 conseillers pédagogiques. Les enquêtés ont rempli le questionnaire et il a été constaté que aucun item ne posait aucun problème de compréhension.

Nous avons alors pu garder le même questionnaire pour enseignants et les mêmes guides d'entretien pour les directeurs et concepteurs des programmes.

Après la pré-enquête, nous avons procédé à l'enquête proprement dite.

### **L'enquête proprement dite**

Au cours de l'enquête, le questionnaire a été adressé à notre échantillon des enseignants. Pour le remplissage de ce questionnaire, nous avons approché les sujets on leur laissait le questionnaire et on les récupérait le lendemain.

Pour les directeurs et les concepteurs des programmes deux séances de focus group ont été programmées. Ces focus group se sont déroulés à leurs lieux de travail et nous avons pu rentrer avec leurs points de vue sur les différentes questions posées.

### **(c) Les difficultés rencontrées**

Aucune difficulté n'a été signalée dans la mesure où les enseignants ont répondu à notre rendez-vous et ont pu répondre à toutes les questions. Cependant, pour la séance du Focus group avec les concepteurs des programmes identifiés, un contretemps a été observé et nous nous sommes rencontrés dans l'après-midi alors que le rendez-vous était fixé au départ à 10h. Il importe de signaler que les questionnaires remis étaient bien remplis et lisibles.

## **3.5 Les procédés de dépouillement**

Après avoir récupéré les questionnaires et les guides d'entretien, nous avons passé à l'étape du dépouillement en vue de dégager les résultats de l'enquête. Nous nous sommes servis de l'analyse de contenu en dégagant les thèmes principaux et les sous-thèmes pour chaque catégorie des personnes interrogées.



## **CHAPITRE QUATRE**

### **PRÉSENTATION DES RÉSULTATS ET DISCUSSION**

#### **4.1 Introduction**

Dans ce chapitre, nous nous sommes préoccupé de présenter les résultats issus des déclarations/témoignages des différentes personnes enquêtées. Ces résultats ont été analysés pour donner au lecteur une lumière de ce que les enseignants et autres acteurs pensent quant à la participation des enseignants dans la mise en place d'une réforme curriculaire.

#### **4.2 Déclaration/témoignages des enseignants sur leur participation dans le processus de la réforme**

##### **4.2.1 La participation dans la conception et formulation des politiques**

A ce point en rapport avec la participation dans la conception et la formulation des politiques, nous nous sommes préoccupés des questions en rapport avec la participation dans la conception et la formulation des politiques, la prise en compte des points de vue des enseignants, la maîtrise du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF), la participation à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental ainsi que les conséquences dues à la non-participation dans l'élaboration des documents de politique éducative. Pour la participation des enseignants à l'élaboration du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation, les points de vue des participants se présentent sont partagées mais la grande majorité estiment qu'ils n'ont pas été associés dans ce processus comme le montre le tableau suivant:

**T 1: Implication des enseignants à l'élaboration du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF)**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons été associés à la conception et formulation du PSDEF	3	12,5%
2. Nous n'avons pas été associés à la conception et formulation du PSDEF	21	77,5%
Total	24	100%

Des réponses de ce tableau, nous nous sommes rendus compte que 3 enseignants sur 24 soit 12,5% affirment qu'ils ont été associés à la conception et la formulation des du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation. 21 sur 24 enseignants soit 77,5% disent qu'ils n'ont pas été associés à la conception et la formulation de cette politique. Pour les trois qui ont dit qu'ils étaient associés, ils ont indiqué que lors des consultations pour la mise en place de ce plan sectoriel ils ont pris part aux sessions organisées par le ministère de l'éducation alors que les 21 autres n'ont pas eu cette opportunité de participer.

**T 2: Prise en compte des points de vue des enseignants lors de la conception du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF)**

Réponses	Enseignants	%
1. Nos points de vue ont été considérés	3	100%
2. Nos points de vue n'ont pas été considérés	0	0%
Total	3	100%

A travers ce tableau, tous les enseignants interrogés affirment que leurs points de vue ont été considérés lors de la conception du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF). Les 3 enseignants ayant participé dans les réunions de consultation en vue de mettre en place du Plan Sectoriel pour l'Education et de la Formation ont contribué pour que les préoccupations des enseignants soient pris en compte dans ce document de politique éducative.

Pour ce qui est d'être informé du contenu du Plan Sectoriel pour l'Education et la Formation, les participants ont émis des idées diversifiées et les réponses se présentent comme suit:

**T3: Information du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) aux enseignants**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous sommes informés du contenu du PSDEF	16	76 %
2. Nous ne sommes pas informés du contenu du PSDEF	5	24 %
<b>Total</b>	<b>21</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, 76% des enseignants qui n'avaient pas participé à l'élaboration du PSDEF sont informés du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF) et 24% estiment qu'ils ne sont pas informés. 16 enseignants sont au courant du contenu de ce document de politique éducative, d'où ils sont informés des réformes envisagées dans le secteur d'éducation et la grande majorité affirme qu'ils ont eu ces informations lors des formations continues qui leur ont été organisées. Les 5 autres qui ne sont pas informés du contenu de ce document de politique éducative étaient nouveaux dans le métier d'enseignant et n'avaient pas encore eu des formations en cours d'emploi.

Donc nous pouvons affirmer que les enseignants sont dans une large mesure informés du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation (PSDEF), ce qui rend facile la compréhension commune des réformes en cours. Pour l'implication des enseignants dans l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental, la grande majorité des enquêtés ont indiqué qu'ils ont été associés comme le montre le tableau suivant:

**T 4: Participation à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons été impliqués à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental	18	75%
2. Nous n'avons pas été impliqués à l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental	6	25%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

De ce tableau, il ressort que 75% affirment qu'ils ont été impliqués dans l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental tandis que 25% disent qu'ils n'ont pas été associés. De ces résultats, il faut constater que les enseignants ont largement contribué à l'élaboration du contenu du curriculum de l'enseignement fondamental et cela facilite son interprétation et sa mise en œuvre.

#### **4.2.2 L'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental**

Le point suivant relatif à l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental nous renseigne sur le degré de participation des enseignants dans la mise en place des nouveaux programmes de l'enseignement fondamental.

Pour le fait d'être informé sur les raisons du changement des programmes, les enseignants estiment qu'ils sont au courant des mobiles qui ont conduit à changer l'ancien programme comme le montre le tableau suivant:

**T 5: Information sur les raisons du changement des programmes**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons été informés sur les raisons du changement des programmes	24	100%
2. Nous n'avons pas été informés sur les raisons du changement des programmes	0	0%
Total	24	100%

A travers ce tableau, 24 enseignants soit 100% affirment qu'ils ont été informés sur les raisons qui ont conduit au changement des programmes. Donc le changement des programmes pour l'enseignement fondamental était considéré comme une nécessité par tous les enseignants rencontrés.

Pour la participation au réaménagement des programmes du cycle 4 de l'enseignement fondamental, les enseignants estiment qu'ils n'ont pas eu de place comme le visualise le tableau suivant:

**T 6: Participation des enseignants au réaménagement des programmes du 4ème cycle de l'enseignement fondamental**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons été associés au réaménagement de ces programmes	6	25%
2. Nous n'avons pas été associés au réaménagement de ces programmes	18	75%
Total	24	100%

De ce tableau, nous nous rendons compte que 18 enseignants sur 24 soit 75% n'ont pas été associés au réaménagement des programmes tandis que 6 enseignants soit 25% affirment qu'ils ont été associés. Nous notons alors que peu d'enseignants ont été impliqués dans le réaménagement des programmes mais pourquoi ? La réponse à cette question nous la retrouverons au chapitre de la discussion.

Pour les facilités qu'éprouvent les enseignants dans la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental, la moitié des enseignants enquêtés reconnaissent avoir des facilités comme le montre le tableau suivant:

**T 7: Facilités ressenties par les enseignants dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes de l'enseignement fondamental**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous éprouvons des facilités dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes	12	50%
2. Nous éprouvons des difficultés dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes	12	50%
Total	24	100%

A travers ces réponses, il ressort que 12 enseignants soit 50% des enseignants ont des facilités dans la mise en œuvre de ces programmes tandis que 12 autres soit 50% estiment qu'ils éprouvent des difficultés dans la mise en œuvre de ces programmes.

De ces résultats, il y a lieu de comprendre que ceux qui ont des facilités dans la mise en œuvre de ces programmes sont ceux qui sont qualifiés dans les différents domaines d'apprentissage alors que ceux qui ont des difficultés dans la mise en œuvre de ces programmes de l'enseignement fondamental ne sont pas spécialisés dans aucun des domaines enseignés.

### 4.2.3 La participation au développement des supports pédagogiques

Dans ce thème en rapport la participation au développement des supports pédagogiques avec il était question de voir si les enseignants ont été associés aux différentes étapes de l'élaboration des supports pédagogiques de l'enseignement fondamental et son impact sur l'exploitation de ces ressources.

Au niveau de la participation à la définition des profils de sortie des élèves, la grande majorité des enseignants interrogés n'ont pas été associés à cet exercice aussi important pour savoir quel type d'élève devront-ils former comme on le voit dans le tableau suivant:

**T 8: Participation des enseignants à la définition des profils de sortie**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons participé à la définition des profils de sortie des élèves pour chaque palier d'apprentissage	7	29%
2. Nous n'avons pas participé à la définition des profils de sortie des élèves pour chaque palier d'apprentissage	17	71%
Total	24	100%

A travers ce tableau, il ressort que 29% des enquêtés affirment qu'ils ont été associés dans la définition des élèves pour chaque palier d'apprentissage alors que 71% n'ont pas participé. D'où la grande majorité des enseignants ne sont pas au courant du type d'élève à former ce qui ne leur permettrait pas de bien cadrer l'enseignement-apprentissage.

Pour la participation des enseignants au choix de l'approche pédagogique qui allait être utilisé dans l'enseignement-apprentissage des nouveaux programmes, la totalité

des enseignants disent qu'ils n'ont jamais participé à ce genre d'exercice comme le montre le tableau suivant:

**T 9: Implication des enseignants au choix de l'approche pédagogique**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons été impliqués au choix de l'approche pédagogique	0	0%
2. Nous n'avons pas été impliqués au choix de l'approche pédagogique	24	100%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

A travers ce tableau, 24 enseignants soit 100% affirment qu'ils n'ont pas été impliqués au choix de l'approche pédagogique. Donc l'approche pédagogique utilisée est tout à fait nouveau pour les enseignants.

Pour l'implication des enseignants dans l'élaboration de la progression des apprentissages à chaque niveau, la totalité des enseignants disent qu'ils n'ont jamais été impliqués à ce travail comme le montre le tableau ci-dessous:

**T10: Implication des enseignants dans l'élaboration de la progression des apprentissages**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons participé à l'élaboration de la progression des apprentissages de chaque domaine d'apprentissage	0	0%
2. Nous n'avons pas participé à l'élaboration de la progression des apprentissages de chaque domaine d'apprentissage	24	100%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>



De ce tableau, il ressort que la totalité des enseignants enquêtés (100%) affirment qu'ils n'ont pas participé à l'élaboration de la progression des apprentissages de l'enseignement fondamental.

D'où l'appropriation de la nouvelle progression des apprentissages peut se révéler difficile pour la plupart des enseignants et cela peut être une source de tâtonnement dans les pratiques de classe.

#### 4.2.4 La participation à l'élaboration des contenus

L'élaboration des contenus est une phase très importante pour les enseignants qui sont les premiers utilisateurs de ces contenus dans les salles de classe.

Dans notre recherche, la grande majorité des enseignants estiment n'avoir pas été impliqués dans l'élaboration des contenus de l'enseignement fondamental comme les résultats le montre dans le tableau suivant:

**T 11: Participation des enseignants dans l'élaboration des contenus**

Réponses	Enseignants	%
1. Nous avons participé à l'élaboration des contenus de chaque domaine d'apprentissage	7	29%
2. Nous n'avons pas participé à l'élaboration des contenus de chaque domaine d'apprentissage	17	71%
<b>Total</b>	<b>24</b>	<b>100%</b>

A travers les résultats de cet item, 7 enseignants enquêtés soit 29% estiment qu'ils ont participé dans l'élaboration des contenus des différents domaines d'apprentissage alors que 17 enseignants soit 71% disent qu'ils n'ont pas été associés. Donc globalement les enseignants n'ont pas été impliqués alors qu'ils pouvaient contribuer efficacement sur base des expériences des pratiques de classe vécues.

### **4.3 Points de vue des directeurs des écoles fondamentales sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur sa mise en œuvre**

Dans la présentation de chaque thème, nous avons compté la fréquence de chaque indicateur dans les réponses données. Et plus la fréquence est élevée, cet indicateur est d'autant important pour les répondants.

Il sera question de voir le degré d'engagement des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes, voir si il y a une résistance des enseignants face à ces programmes, comment manifestent-ils ces résistances ainsi que les stratégies pour réduire les résistances et faire adhérer les enseignants à la réforme.

#### **4.3.1 Contribution des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes**

Pour l'attitude des enseignants face à la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental, le tableau suivant montre que les enquêtés affirment que les enseignants sont très enthousiastes et engagés.

#### **T12: Attitude des enseignants face à la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental**

<b>Thème</b>	<b>Sous-thème</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>
Contribution des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes	Attitude des enseignants face à la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental	Enthousiastes face à la réforme	4
		Enseignants engagés à la mise en œuvre de cette réforme	4
		Peur du changement	2

La totalité des directeurs affirment que les enseignants sont enthousiastes et engagés dans la mise en œuvre des nouveaux programmes de l'enseignement fondamental mais qu'il y a aussi une peur de changement qui se manifeste comme le montre aussi deux d'entre eux.

Donc il y a lieu de constater que les directeurs sont satisfaits de l'enthousiasme et l'engagement des enseignants quant à la mise en œuvre de ces nouveaux programmes.

#### **4.3.2 La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

En ce qui est de la résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes, la moitié des directeurs interrogés reconnaissent que ce phénomène existe comme le montre le tableau suivant:

**T13: La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Résistance des enseignants	Résistance à l'application de nouvelles approches pédagogiques	2
	Résistances aux regroupements des disciplines en domaines d'apprentissage	2

A travers ce tableau, il sied de constater que 50% des directeurs notent qu'il y a une résistance à l'application de nouvelles approches pédagogiques, de même qu'au regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage alors qu'il y a d'autres qui ne relèvent aucune résistance dans leurs écoles.

### 4.3.3 Les manifestations de la résistance

D'après nos enquêtés, les manifestations de la résistance se sont observées de deux manières de la part de nos enseignants comme le montre le tableau suivant:

**T 14: La Manifestation des résistances des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Manifestation de la résistance des enseignants	Manque d'initiative	4
	Refus d'ordre	3

La totalité des directeurs estiment que la manifestation de la résistance des enseignants la plus remarquée est le manque d'initiative des enseignants alors que trois d'entre eux relèvent le refus d'ordre.

### 4.3.4 Les stratégies pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes

Dans la gestion d'une réforme, les responsables scolaires estiment qu'il faut prendre des stratégies pour réduire la résistance des enseignants comme le tableau 15 ci-dessous nous le montre:

**T 15: Stratégies adoptées pour réduire la résistance des enseignants à la réforme**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Stratégies pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes.	La communication ascendante et régulière	4
	L'accompagnement de proximité	3

A travers ce tableau, la totalité des directeurs privilégie la communication ascendante et régulière comme un remède pour réduire la résistance des enseignants à la réforme. 3 sur 4 directeurs interrogés proposent aussi un accompagnement de proximité des enseignants en vue de réduire les résistances de ces derniers face à la réforme.

#### 4.3.5 Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme

Pour les stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme, les directeurs des écoles recourent à certaines stratégies comme le montre le tableau suivant:

**T 16: Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme des programmes**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme des programmes	Animations pédagogiques mensuelles	4
	Visite de classe	4
	Réunions d'information	4

De ce tableau, la totalité des directeurs interrogés estiment que les animations pédagogiques, les visites de classe ainsi que les réunions d'information constituent des stratégies appropriées pour faire adhérer les enseignants à cette réforme de l'enseignement fondamental.

#### **4.4 Points de vue des concepteurs des programmes sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur la réussite d'une réforme des programmes**

Les concepteurs des programmes sont des personnes clés pour faire réussir une réforme des programmes. Etant en charge de l'élaboration, de la diffusion et l'évaluation des programmes d'études, ils sont les premiers à pouvoir déceler les conditions requises pour qu'une réforme des programmes réussisse.

A travers ce point, nous avons pu découvrir les points de vue des concepteurs des programmes sur l'importance de la participation des enseignants dans le processus de la réforme et les avantages qu'on peut y tirer pour une réussite des programmes.

##### **4.4.1 La participation des enseignants dans le processus curriculaire**

L'implication des enseignants dans le processus curriculaire constitue une garantie pour la réussite de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental. Si les enseignants, en tant que premiers acteurs qui devront mettre en pratique les nouveaux programmes dans la pratique de classe, il est important qu'ils soient associés à toutes les étapes de la conception et élaboration de ces programmes.

En ce qui est des étapes de participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme, les conseillers pédagogiques ont proposé une série d'étapes pour faire participer les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme comme le tableau suivant le montre:

**T17: Les étapes de participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme**

Thème	Indicateurs	Fréquence
La participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme	Consultation	12
	Planification	12
	Elaboration	11
	Validation	11
	Formation	11
	Sensibilisation	11

De ce tableau, il sied de constater que la totalité des conseillers pédagogiques affirment qu'ils aimeraient que les enseignants participent aux étapes de consultation et planification en vue d'intégrer leurs points de vue. Ils estiment aussi que les étapes d'élaboration, de validation, de formation et de sensibilisation sont des étapes appropriées pour une participation efficace dans la conception et la mise en œuvre de cette réforme de l'enseignement fondamental.

**4.4.2 L'Importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme**

Pour l'importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme, les conseillers pédagogiques relèvent des avantages de leur participation comme le montre le tableau suivant:

**T 18: L'importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme**

Thème	Indicateurs	Fréquence
L'importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme	Appropriation des innovations proposées	12
	Dissipation des résistances	12
	Amélioration du rendement	12

De ce tableau, il ressort que la totalité des conseillers pédagogiques estiment que la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme est importante vu qu'elle permet aux enseignants de s'approprier des innovations proposées, de dissiper les résistances à la réforme et d'améliorer le rendement à l'école. D'où la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme contribue à la réussite de la mise en œuvre des réformes des programmes.

#### **4.4.3 Les résistances des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

Pour les résistances des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes, les conseillers pédagogiques ont émis des opinions sur les origines et les conséquences comme le tableau suivant le montre:

**T 19: Les origines des résistances des enseignants et ses conséquences quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

<b>Thème</b>	<b>Indicateurs</b>	<b>Fréquence</b>
origine des résistances aux changements	Une prise de décision non concertée	12
	Le manque d'informations sur les perspectives d'avenir	12
	La peur d'un échec	11
	Les nouvelles exigences de la pratique pédagogique	11
Les conséquences des résistances sur la mise en œuvre de la réforme des programmes	Innovations pédagogiques non appliquées	12
	Programmes inachevés	12
	Mauvais résultats scolaires	12



De ce tableau, il ressort que la totalité des conseillers pédagogiques interrogés affirment qu'une prise de décision non concertée et le manque d'informations sur les perspectives d'avenir constituent principalement les origines de la résistance face à la mise en œuvre d'une réforme. 11 conseillers pédagogiques ont évoqué aussi que la peur d'un échec et les nouvelles exigences de la pratique pédagogique constituent aussi des sources de résistance face aux réformes des programmes. D'où il faut une participation effective pour faire face à ces sources de résistance.

Quant aux conséquences sur la mise en œuvre de la réforme des programmes, les conseillers pédagogiques ont montré que les conséquences sont entre autres les innovations pédagogiques proposées dans la réforme qui ne sont pas appliquées, les programmes sont inachevés et des mauvais résultats scolaires sont enregistrés.

#### **4.4.4 Les stratégies envisagées pour faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes**

Pour les stratégies envisagées pour faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes, les conseillers pédagogiques ont pu relever une série de stratégies comme le tableau suivant le montre:

##### **T20: Les stratégies de faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Les stratégies à adopter pour faire adhérer les enseignants à la réforme	Implication des enseignants dans l'élaboration	12
	Formation des enseignants	12
	Emissions scolaires	9

De ce tableau, il ressort que la totalité des conseillers pédagogiques affirment que l'implication des enseignants à la phase d'élaboration et les formations continues sont des stratégies efficaces pour faire adhérer les enseignants à la réforme. Toutefois, 9 conseillers pédagogiques précisent aussi que les émissions scolaires peuvent contribuer à faire adhérer les enseignants à la réforme.

#### 4.4.5 Les conditions de réussite d'une réforme des programmes

Pour les conditions de réussite d'une réforme des programmes, les conseillers pédagogiques ont donné des suggestions qui permettraient de mieux conduire la réforme comme le tableau suivant le montre:

**T 21: Les conditions de réussite d'une réforme des programmes**

Thème	Indicateurs	Fréquence
Les conditions de réussite d'une réforme des programmes	Implication des parties prenantes à chaque étape de la réforme	12
	Communication régulière à l'intention des acteurs de l'éducation	12
	La flexibilité dans la mise en œuvre de cette réforme en tenant compte des idées des autres	11

De ce tableau, la totalité des conseillers pédagogiques suggèrent d'impliquer les parties prenantes à chaque étape de la réforme ainsi qu'une communication régulière de l'état des lieux de la mise en œuvre de la réforme à l'intention de tous les acteurs de l'éducation. 11 conseillers pédagogiques sur 12 recommandent aussi la flexibilité des décideurs en intégrant les observations présentées par les différents acteurs.

Donc même si les conseillers pédagogiques sont au sein de l'administration centrale, ils n'écartent pas l'implication des autres acteurs de l'éducation dans la mise en œuvre de la réforme en vue de garantir sa réussite.

#### **4.5 Discussion**

Une fois les résultats recueillis, on a dû mettre en perspective en les reliant au problème étudié et à l'hypothèse générale formulée au départ.

Il était alors question d'interpréter les résultats, c'est-à-dire dresser le rapport entre l'analyse des données, la problématique et le champ d'investigation au sein duquel la recherche a été développée.

Au niveau de la discussion, on a dû livrer le sens en rapport avec la problématique de recherche et à faire ressortir les pistes de recherche sur lesquelles les résultats nous amènent.

##### **4.5.1 Déclaration/témoignages des enseignants sur leur participation dans le processus de la réforme**

A travers les réponses dégagées à ce sous-thème (T1), certains enseignants ont affirmé qu'ils ont été associés dans la formulation de cette politique. Mais comment ont-ils été associés dans la conception du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation(PSDEF)?

Les enseignants ont contribué dans la formulation de cette politique en participant à l'enquête menée au moment de l'analyse des besoins qui préparait la mise en place de cette politique. Ainsi un enseignant de l'Ecole Fondamentale Kanyosha III interrogé nous a confié qu'à travers les questions qu'ils étaient amenés à répondre, les réponses

données ont montré qu'il y avait un défi pour le secteur éducation et qu'il y avait une nécessité d'élaborer une politique qui allait proposer des pistes de solutions pour améliorer le système éducatif burundais.

Cet exercice de collecte des informations a été réalisé dans tout le pays, ce qui montre que les enseignants avaient été impliqués implicitement et cela a permis aux décideurs politiques de concevoir le Plan Sectoriel pour la Formation et le Développement de l'Education(PSDEF) en tenant compte des données recueillies auprès des enseignants.

Ce constat que nous avons observé au cours de notre travail rejoint l'idée développée dans DIMA project (2016) où l'on précise que les décideurs politiques reçoivent diverses contributions de la part d'autres acteurs que ce soit des informations, des demandes spécifiques ou des pressions exercées. Puis, les décideurs politiques produisent des résultats sous la forme de Lois, de régulation ou d'autres énoncés politiques.

Mais pourquoi un grand nombre de personnes interrogées (77,5%) ont précisé qu'ils n'ont pas été associés ? N'ont-ils pas réellement participé ? Comment auraient-ils aimé être associés ?

Un des enseignants interrogés l'a bien dit qu'ils auraient pu aimer qu'ils soient présents dans la formulation de la politique. La participation est multiforme et ce n'est pas nécessairement le fait de faire partie à une commission qu'on participe. Donner des idées aux concepteurs d'une politique pour en tenir compte lors de l'élaboration de cette politique constitue une étape clé de la participation car l'élaboration de la politique est souvent mise en œuvre par une équipe restreinte qui essaie de tracer les orientations politiques compte tenu des préoccupations de la population.

Nous pouvons dire que les enseignants ont bel et bien participé dans une phase de collecte des idées et la phase de l'élaboration revient aux spécialistes.

On peut se poser une série de questions autour de la participation des enseignants dans le processus d'élaboration des politiques. Est-il important de faire participer les enseignants dans ce processus ? Si ils ne participent pas à ce processus, y a-t-il un impact sur sa mise en œuvre ?

Des fois les décideurs politiques dans le secteur éducation prennent des décisions et oublient que faire participer les enseignants est une stratégie pour que ces derniers puissent se sentir concerné par les orientations prises et sa mise en pratique dans les salles de classe.

La participation est un exercice démocratique dont les travailleurs ne peuvent se retirer étant donné qu'ils sont directement concernés par la gestion quotidienne d'une institution. Elle sous-tend la valorisation personnelle et favorise la motivation de l'individu dans le groupe dont il est membre. Les travailleurs se sentent alors considérés, valorisés et appréciés et peuvent mieux accepter une décision qui leur concerne.

Et d'ailleurs Foulquié (1971), l'a dit très bien que « participer, c'est prendre une part active et se sentir concerné par tout ce qui se passe au poste et dans l'équipe, s'exprimer dans les débats ».

Pour que la participation soit significative, il faut qu'elle s'exerce sur des aspects que les travailleurs jugent importants or la formulation des politiques constitue une étape importante pour les enseignants afin qu'ils soient à mesure de comprendre les orientations politiques qui dictent l'exercice de son métier.

Si certains enseignants affirment qu'ils ont participé dans l'élaboration de ce document de politique, ils ont raison et leurs points de vue ont été pris en compte car c'est le fondement même de l'élaboration d'une politique éducative.

A la lumière des résultats du tableau 2, les idées émises par les enseignants qui ont été conviés dans l'analyse des besoins avant la conception du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation ont été considérées et prise en compte dans la conception et l'élaboration de ce document de politique.

Mais on peut imaginer à quel niveau et à quel degré les points de vue des enseignants devraient être pris en compte? En tentant une réponse à cette question, les décideurs politiques devraient comprendre que sans les enseignants, aucune réforme ne peut réussir dans le système éducatif. Les enseignants sont les seuls à pouvoir traduire la vision des politiques éducatives dans les salles de classe. Leurs idées s'avèrent importantes dans la mesure où ils se fondent sur les réalités dans les salles de classe et partant, évaluer la faisabilité de ces orientations.

Des idées émises par les enseignants, le décideur politique est amené à s'ajuster pour que les intentions éducatives soient traduites en réalité dans les salles de classe, le seul lieu où on découvrira que la réforme a eu des effets. Pour ceux qui disent qu'ils n'ont pas été associés, ont-ils eu une information sur le contenu du Plan Sectoriel pour l'Education et la Formation(PSDEF) ?

Même si ils n'auraient pas été associés physiquement lors de la planification jusqu'à la diffusion du PSDEF, les enseignants enquêtés disent qu'ils ont eu une information du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et la Formation lors des formations continuées.

La question est de savoir si les informations reçues au cours des formations ont-elles étaient suffisantes ou ont-elles permis aux décideurs politiques d'adapter le contenu du plan sectoriel de développement de l'Education et de la Formation ? D'emblée, il faut remarquer que les formations continues sont de courtes durées mais des informations suffisantes et nécessaires ont été données. Les idées émises par les enseignants ont permis aux décideurs des politiques d'adapter le contenu du Plan Sectoriel de Développement de l'Education et la Formation à travers le plan triennal et le plan de transition de l'éducation qui ont été élaborés en vue de mettre en œuvre le Plan Sectoriel.

La meilleure façon d'associer les enseignants serait de les impliquer depuis la phase de planification parce que les idées pertinentes émises par les enseignants pourront être intégrées dans le document de politique et les enseignants pourront s'en approprier cette politique.

Si certains ont participé dans la mise en place du Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation, qu'en-est-il de leur implication dans l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental ?

Les enseignants affirment que, quelques-uns ont participé à la validation du curriculum de l'enseignement fondamental. Cela n'a pas permis aux enseignants de s'approprier profondément du curriculum et estiment que s'ils allaient être impliqués dès la planification, les innovations pédagogiques proposées auraient été digestibles même avant les formations organisées.

Une politique étant considérée comme un énoncé décrivant une structure générale, allant de la déclaration d'intention au résultat final attendu, les politiques devraient

être le résultat d'un processus dynamique d'engagement et non celui d'un processus législatif figé. Une politique éducative est un instrument dynamique, interprétée et adaptée en permanence par les acteurs qui la mettent en œuvre à travers les décisions prises du jour au jour.

Même si cet aspect du processus d'élaboration des politiques est senti de manière implicite, cela montre que la mise en œuvre de cette politique revient à tous les acteurs, d'où leur participation d'une ou l'autre étape est très importante pour garantir sa réussite.

#### **4.5.1.2 L'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental**

Ce thème nous a permis de voir si les enseignants ont été informés sur les raisons du changement des programmes en vigueur, s'ils ont participé au réaménagement des programmes ainsi que leur état d'âme dans la mise en œuvre de cette réforme des programmes.

##### **(a) Information sur les raisons du changement des programmes**

A travers les résultats du tableau(T5), les enseignants enquêtés estiment que les formations en cascade continues des enseignants qui ont été organisées, leur ont permis de connaître les défis auxquels le secteur éducatif burundais était confronté notamment:

- (i) un accès difficile à l'école (longues distances à parcourir, manque de frais scolaires,...) ;
- (ii) une diminution de la qualité de l'enseignement/ apprentissage ;



- (iii) un faible impact sur le développement de la responsabilité des jeunes sur l'emploi;
- (iv) des programmes trop vastes, obsolètes (qui ne cadrent pas avec la réalité de l'élève) et qui privilégient la formation théorique au détriment de la formation pratique;
- (v) un nombre élevé d'intitulés (14 en 7ème et 8ème, 15 en 9ème) ; des contenus matières transmis dans des disciplines cloisonnées rendant l'assimilation malaisée ;
- (vi) l'absence d'une méthodologie appropriée ;
- (vii) l'absence d'harmonisation des structures éducatives avec celles de l'EAC, etc.

Ils ont estimé que cette réforme était la bienvenue en vue de trouver une solution à ces différents défis afin que le système éducatif réponde aux besoins du moment.

A travers les réponses dégagées au tableau (T6), certains enseignants affirment qu'ils ont participé au réaménagement des programmes du cycle4 de l'enseignement fondamental. Leur participation a permis d'adapter les contenus compte tenu des paramètres identifiés dans les pratiques.

Ils ont mieux compris la philosophie qui sous-tend le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissage proposés dans le curriculum de l'enseignement fondamental l'acceptabilité de cette innovation devenait plus facile.

Les enseignants étant les premiers qui sont chargés de mettre en œuvre ces programmes en classe, ils doivent avoir un mot à dire pour que ces programmes soient pertinents, efficaces et adaptés à la réalité de classe.

Concernant les facilités dans la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental, à travers les réponses du tableau (T7) certains enseignants estiment qu'ils éprouvent des facilités dans les pratiques de classe, ils estiment que presque rien n'a changé dans les cours qu'ils enseignaient. Pour ceux qui éprouvent des difficultés, ils estiment qu'ils n'ont pas été préparés pour dispenser des disciplines regroupées en domaines d'apprentissage étant donné qu'ils ont suivi une discipline dans leur formation initiale d'où ils ne sont pas à l'aise par exemple en sciences et technologies, langues, Arts et EPS etc.

Un des enseignants interrogés a dit que « Je n'ai pas fait le dessin artistique ou la musique à l'université, je ne vois pas comment puis-je enseigner des cours que je n'ai pas rencontré au cours de ma formation initiale ».

Pour les premiers, ils enseignent les domaines dont les disciplines n'ont pas été regroupées et dont ils ont vu au cours de leurs formations initiales à savoir les mathématiques et l'entrepreneuriat.

Pour les seconds, la plupart ont du mal à s'auto-former pour qu'ils s'adaptent à cette nouvelle organisation des apprentissages arguant qu'ils déploient des efforts supplémentaires en voulant apprendre de nouveau.

#### **4.5.2.3 Conclusion sur l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental**

Les questions relatives à l'implication des enseignants dans la conception et la mise en œuvre de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental n'avaient d'autre but que de s'assurer du degré de participation des enseignants dans la

conception de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental et les facilités qu'ils éprouvent dans sa mise en œuvre. Les enseignants ont été informés sur les raisons du changement et cela a contribué à dissiper la peur du changement et sentir le besoin réel du changement.

A l'item en rapport avec la participation des enseignants au réaménagement des programmes du cycle 4 de l'enseignement fondamental, il apparaît qu'il y a des enseignants qui ont représenté les autres dans la révision de ces programmes ce qui fait croire que les doléances et les inquiétudes des enseignants ont pu aussi être pris en compte.

Pour ceux qui disent qu'ils n'ont pas été associés dans la révision des programmes, il faut comprendre que les moyens financiers ne permettent pas à la participation physique de tous les enseignants dans l'élaboration et une représentativité des enseignants dans cette commission d'élaboration suffit pour tenir compte des points de vue des enseignants qui vont mettre en pratique ces programmes dans les salles de classe.

Nous pouvons dire que les enseignants ont participé d'une façon active dans la mise en place de la réforme des programmes de l'enseignement fondamental ; la représentation des enseignants dans le réaménagement des programmes a permis que les enseignants donnent leurs contributions. Signalons qu'une équipe d'élaboration est restreinte et que tous les enseignants ne pouvaient pas y participer. Le fait que quelques enseignants faisaient partie de l'équipe nous amène à affirmer que cette participation est suffisante et que d'autres contributions des enseignants allaient être

prises en compte tout au long de sa mise en œuvre car la réforme des programmes est dynamique.

Cela nous amène à confirmer première hypothèse « les enseignants du cycle 4 ont participé largement dans la mise en place des politiques de la mise en place de la réforme de l'enseignement fondamental ».

#### **4.5.1.4. La participation au développement des supports pédagogiques**

Dans ce point sur la participation des enseignants au développement des supports pédagogiques, il a été question de voir si les enseignants ont été associés aux différentes étapes de l'élaboration des supports pédagogiques de l'enseignement fondamental et son impact sur l'exploitation de ces ressources.

Ceux qui ont participé affirment qu'ils l'ont fait au cours des sessions d'élaboration organisées par le Bureau d'Etudes des Programmes de l'Enseignement Fondamental.

Ils ont souligné que cette session leur a permis de découvrir quel type d'élève ils allaient avoir à la fin cursus scolaire, ce qui influait sur leurs stratégies d'enseignement. Un des enseignants interrogé nous a révélé que « la définition des profils de sortie a été très bénéfique pour moi parce je me suis imprégné des finalités de l'éducation et la vision de la réforme ».

Pour ceux qui n'ont pas participé, ils disent qu'il leur est difficile de deviner le type d'homme à former et la stratégie à adopter pour y parvenir. D'emblée il nous semble que la participation des enseignants à la définition des profils de sortie du lauréat de l'école fondamentale a permis à ces derniers de comprendre que l'élève est au centre

de toutes les réflexions et de comprendre les enjeux socio-économiques qui ont conduit à la réalisation de la réforme du système éducatif burundais.

Mais qu'en est-il au juste le profil de sortie? Le profil se veut un premier pas permettant aux différents acteurs de l'éducation de définir les nouvelles assises sur lesquelles leurs interventions pédagogiques devraient s'appuyer en l'occurrence l'élaboration des programmes d'études ou pour la mise en place d'un plan stratégique. Les visées de l'éducation devraient orienter la conceptualisation du travail et les actions à mettre en œuvre.

Le profil de sortie d'un élève se veut donc un énoncé qui détermine les visées de l'éducation, les compétences que doit posséder un élève afin d'actualiser les visées éducatives poursuivies tout au long de son cheminement scolaire. Sur la participation au choix de l'approche pédagogique, la totalité des enquêtés indiquent qu'ils n'ont pas été impliqués dans le choix de l'approche pédagogique utilisée dans les programmes de l'enseignement fondamental parce que cela est du ressort des décideurs politiques. Ils ont indiqué que l'approche actuelle utilisée à l'école fondamentale est l'approche de la pédagogie par objectifs mais qui tire sa source dans le socioconstructivisme.

Les enseignants enquêtés estiment que cette approche nouvelle est trop exigeante et leur demande une préparation minutieuse de leurs leçons. Ils estiment que les travaux de groupe qui sont recommandés dans cette approche exigent plus de temps et des fois ils ne terminent pas leurs programmes comme l'indique un des enseignants interrogé. « Je fais recours aux travaux de groupe dans certaines leçons qui demandent la coopération surtout dans les exercices ». Cela explique pourquoi la plupart des

enseignants même si ils estiment que c'est une bonne pratique, ils préfèrent rester dans leurs pratiques de classe anciennes.

A partir des réponses des enquêtés, il ressort que la nouvelle approche pédagogique préconisée pour l'enseignement fondamental demande aux enseignants de mettre les élèves dans des situations qui leur permettent de construire des connaissances. Le choix d'une approche pédagogique à utiliser émane des services habilités qui traduisent en acte les orientations des politiques éducatives compte tenue des préoccupations des différents acteurs. Cette définition de l'approche pédagogique à utiliser est souvent dictée par l'évolution du système éducatif dans le monde et les préoccupations des différents acteurs y compris les enseignants. Toutefois, les enseignants ont droit d'échanger sur la pertinence ou pas de l'approche pédagogique à utiliser et être formés sur la nouvelle approche pédagogique pour s'en approprier.

A propos de la participation à l'élaboration de la progression des apprentissages, les enseignants interrogés ont indiqué que cette tâche était l'œuvre des concepteurs des programmes, mais qu'ils auraient aimé être associés dans la mise en place de cette progression des apprentissages. Un des enseignants interrogés a précisé que l'élaboration de la progression des apprentissages par les conseillers pédagogique est souvent imposée alors qu'à l'école on ne devrait pas être mécanique.

Il a ajouté que l'exemple de la progression des apprentissages de la 7<sup>ème</sup> fondamentale dans les Technologies de l'Information et de la Communication ne tient pas de la réalité sur terrain où presque la totalité des enseignants n'ont jamais touché l'ordinateur. Cette vision de cet enseignant rejoint l'idée de Perrenoud (1999),

lorsqu'il dit que « sur une chaîne de montage, si les ingénieurs ont bien conçu la succession des tâches, chaque ouvrier contribue à faire progresser le produit vers son état final presque à son insu, sans avoir besoin de prendre des décisions stratégiques. La stratégie est entièrement incorporée au dispositif de production, les agents peuvent se borner à " faire ce qu'ils ont à faire ", sans prendre d'initiatives intempestives. On en attend une forme d'habileté et des ajustements marginaux des opérations prévues. Il ne leur appartient pas de penser l'ensemble du processus. Il en va différemment à l'école, parce qu'on ne peut programmer les apprentissages humains comme la production d'objets industriels».

Au moment où la réforme actuelle n'était qu'un allègement du programme existant, il aurait été mieux d'associer les enseignants à ce processus en vue d'avoir une progression des apprentissages concertée et raisonnable qui tient compte de la réalité de terrain. La participation effective des enseignants au cours de cet exercice d'élaboration des progressions d'apprentissage aurait permis à ces derniers de les ajuster aux niveaux des élèves et définir une progression des apprentissages raisonnable.

Même si les enseignants n'ont pas été représentés à cette étape, comme il s'agissait d'un allègement des programmes existants, ils étaient au courant de la progression qui existait déjà. D'où leur participation n'était pas nécessaire puisque ce n'était pas une véritable refonte des programmes.

Les enseignants qui ont participé à ce processus d'élaboration des contenus ont affirmé qu'ils ont gagné beaucoup d'informations en rapport avec le curriculum de l'enseignement fondamental, les finalités du système éducatif, les profils de sortie, la

progression des apprentissages, les contenus révisés, l'approche méthodologique recommandée au niveau de l'enseignement fondamental, le matériel pédagogique utilisé et surtout comment exploiter les guides des maîtres et les manuels des élèves selon une nouvelle approche adoptée pour l'enseignement fondamental.

Quant aux enseignants qui n'ont pas participé à l'élaboration de ces outils pédagogiques, ils estiment qu'ils se seraient imprégnés des contenus et des approches pédagogiques s'ils allaient participer et qu'ils auraient pu tenir compte des difficultés rencontrées dans la pratique de classe et proposer des pistes de solution en tant que techniciens.

De notre avis, les enseignants ont participé dans le processus d'élaboration des outils pédagogiques à travers quelques représentants qui ont pu s'exprimer sur les préoccupations de leurs collègues. La participation des enseignants à cette étape a permis d'avoir des contenus digestibles faciles à traduire en réalité dans la salle de classe. Cela a permis de rompre avec la tradition où les décideurs de l'éducation et les concepteurs des programmes pensent chaque fois à des stratégies d'enseignement que les enseignants vont utiliser dans les pratiques de classe sans réfléchir sur leur mise en pratique par les enseignants dans les salles de classe. Cela nous amène à affirmer que les enseignants ont pu participer dans ce processus.

#### **4.5.1.5 Conclusion sur la participation au développement des supports pédagogiques**

A travers ces différents items, il a été constaté que les enseignants ont été associés dans l'élaboration des supports pédagogiques. Même si l'on peut dire ceux qui ont participé sont très peu pour toute la catégorie des enseignants, ils ont pu s'imprégner



de la philosophie de l'élaboration de ces supports pédagogiques de l'enseignement fondamental et ont pu émettre les inquiétudes ou préoccupations des autres enseignants. Ils ont en outre exprimé leurs points de vue quant aux approches pédagogiques préconisées, ce qui a permis aux concepteurs des programmes d'adapter la vision de la réforme avec celle des praticiens qui sont les enseignants. Il aura été constaté aussi à travers les réponses données aux différents items que ceux qui n'ont pas participé montrent qu'ils avaient la soif d'être associés dans le processus de l'élaboration des supports pédagogiques afin que leurs intérêts soient pris en compte. D'une manière générale tous les enseignants sont unanimes sur l'importance de leur participation dans ce processus d'élaboration des supports pédagogiques pour s'en imprégner, s'en approprier et garantir sa mise en œuvre dans les pratiques de classe.

#### **4.5.2 Points de vue des directeurs des écoles fondamentales sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur sa mise en œuvre**

A cette étape, nous essayons de comprendre les points de vue des directeurs des écoles fondamentales sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme surtout dans le sens de briser les résistances et faire adhérer les enseignants dans ce voyage éducatif.

##### **4.5.2.1 Contribution des enseignants dans la mise en œuvre des nouveaux programmes**

Les nouveaux programmes peuvent être utilement mis en œuvre dans une école si l'enseignant y est acteur, s'il se sent véritablement engagé à réaliser ce programme et si c'est un défenseur qui promeut et défend le programme dans la communauté.

A propos de l'attitude des enseignants face à la mise en œuvre des programmes de l'enseignement fondamental, au vu de la fréquence des réponses données (T12), il a été constaté que les enseignants interrogés affirment qu'ils sont engagés à mettre en œuvre la réforme de l'enseignement fondamental.

Comme un des directeurs l'a précisé « les enseignants sont à l'œuvre et font tout pour s'adapter afin qu'ils donnent un enseignement de qualité ». Ils trouvent cette réforme des programmes fondée d'où ils sont enthousiastes à la mettre en œuvre en vue de former un nouveau type d'homme ou de femme qui contribuera au développement de son pays.

Pour qu'un enseignant soit enthousiaste ou pas face à la réforme, il se pose une série de questions qui lui permet de se positionner. Ainsi quelques questions reviennent chaque fois à l'esprit de l'enseignant notamment : est-ce que la réforme est-elle intéressante pour améliorer le système éducatif ? Est-elle vraiment nécessaire ? Etait-elle utile ? Le moment choisi était-il opportun pour mener cette réforme ?

La réponse à ces questions lui permet de prendre une position et agir soit en faveur ou contre la réforme. D'où on assiste à des positions variées selon l'interprétation ou la représentation de chacun.

Toutefois, comme le tableau 12 le montre, il s'observe une peur du changement chez certains enseignants. Et cela est normal dans la mesure où, la mise en œuvre de ces nouveaux programmes exige une nouvelle éducation, un changement d'attitudes et de mentalités ce qui est perçu évidemment par certains enseignants comme exigeant un nouveau mode de vie.

#### **4.5.2.2 La résistance des enseignants face à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

Bien qu'il ne faille pas penser toujours que le changement soit toujours sujet de résistance, l'expérience montre que la résistance au changement est normale. Les gens ont tendance à s'opposer à des choses susceptibles de changer ce qu'ils sont habitués à faire, si les gens sont moins motivés ou se sentent menacés par le changement.

Le tableau T13 montre bel et bien une résistance des enseignants face à certains aspects de la réforme des programmes entre autres le regroupement des disciplines en domaines d'apprentissages ainsi que le recours aux nouvelles approches pédagogiques.

Un des directeurs interrogés affirme que l'enseignement fondamental a bouleversé les habitudes de pas mal d'enseignants. Ce changement nécessite réellement que les élèves, les enseignants et les responsables scolaires fassent certaines choses différemment de ce qu'ils étaient habitués de faire.

De notre avis, il est normal qu'on doive observer deux parties: les partisans du changement et les opposants au changement. Pourquoi l'individu résiste-t-il au changement? L'individu résiste au changement pour de nombreuses raisons.

Ses attitudes négatives à l'égard du changement s'expliquent par le fait qu'il quitte une zone de confort, de sécurité et s'aventurer vers de nouvelles voies dont il ne maîtrise pas où il doit s'adapter au nouveau contexte, à de nouvelles tâches et responsabilités, apprendre de nouveaux comportements, adopter de nouvelles attitudes et surtout, abandonner ses habitudes quotidiennes.

Les résultats de cette étude montrent que les idées de Coch et French (1948) et Kotter et Schlesinger (1979) sont toujours valables quant à la présence d'une résistance de la part de certains employés contre un changement.

En 1948, Coch et French dans « *Overcoming resistance to change* », ils ont souligné que la résistance au changement se présente comme une combinaison à la fois de réactions individuelles, liées à un sentiment de frustration, et collectives, issues de forces induites par le groupe (1948 : 521).

Ils ont développé l'idée que les gens acceptent mieux le changement lorsqu'ils participent à la conception de celui-ci. Comme la résistance au changement est souvent assimilé d'abord un problème de motivation, les auteurs encouragent les décideurs à utiliser des méthodes de participation de groupes dans les processus de changement organisationnel pour dissiper la résistance causée par des normes de groupe dans le milieu de travail.

Quant à Kotter et Schlesinger (1979), ils sont allés plus loin en invitant les décideurs de surmonter la résistance en recourant à une série de stratégies comme la communication, la participation, la facilitation, la négociation. L'intérêt de leur approche est de proposer des stratégies managériales contingentes, selon le degré de résistance rencontré.

Ainsi, à travers l'entretien que nous avons mené avec les directeurs, ils ont indiqué qu'ils s'attendaient à cette attitude de résistance pour la réforme de l'enseignement fondamental étant donné que les enseignants au cours de leur formation initiale n'ont pas été préparés à enseigner les disciplines regroupées mais une seule discipline. Ils

sont donc tentés d'enseigner la discipline dans laquelle ils sont spécialisés au détriment des autres disciplines constituant le regroupement.

Pour le recours aux nouvelles approches pédagogiques recommandées dans cette réforme, les directeurs ont souligné que certains enseignants n'ont pas changé leurs pratiques de classe car ils utilisent les méthodes expositives au lieu de recourir aux méthodes actives où l'enfant est au centre de ses apprentissages.

Les directeurs ont aussi évoqué le défi constaté auprès des enseignants de ne pas changer leurs pratiques d'évaluation. Les enseignants ne pratiquent pas l'évaluation formative comme recommandée dans le curriculum de l'enseignement fondamental mais privilégient l'évaluation sommative, ce qui rend difficile l'évaluation des compétences acquises en classe.

De ce qui précède, il ressort que certains enseignants ont tendance à se comporter de la manière dont ils se sont toujours comportés pour avoir des facilités dans leur travail quotidien d'enseigner. Toutefois, les directeurs ont indiqué que cette attitude de résistance a disparu au fur et à mesure que les enseignants recevaient des formations pour l'exploitation de nouveaux supports car ils découvraient que ce n'était pas difficile qu'on le pensait.

#### **4.5.2.3 Les manifestations de la résistance**

La résistance au changement se manifeste de plusieurs manières chez les employés face au changement. Elle peut se manifester soit ouvertement ou soit d'une façon latente. Il est donc important de savoir les formes de manifestation des résistances qui sont souvent observées en vue de prendre des précautions pour une solution éventuelle.

A travers ce tableau (T14), il ressort que la forme de résistance la plus remarquée observée chez les enseignants de l'école fondamentale est le manque d'initiative. Cette attitude reflète un mécontentement non exprimé de la part des enseignants ce qui explique qu'ils préfèrent se taire, ne rien faire de nouveau, vivre dans l'immobilisme et ne pas appliquer quoi que ce soit en rapport avec les orientations de la réforme. Cette manifestation de résistance est très dangereuse parce qu'elle peut être source des conflits et affecte le rendement à l'école. D'une façon générale, les manifestations de la résistance au changement peuvent être actives ou passives et individuelles ou collectives. De là on observera le refus d'exécuter une tâche, l'insubordination, les départs volontaires au cas d'une résistance active et le retour aux vieilles habitudes, le désintéressement, la lenteur, l'absentéisme, le manque de soutien.

#### **4.5.2.4 Les stratégies pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes**

A travers ce tableau (T15), on constate que les directeurs privilégient la communication en vue de réduire la résistance à la réforme des programmes. Généralement, la communication verticale et ascendante est une meilleure stratégie pour instaurer un dialogue permanent autour d'un sujet. Elle pourra permettre aux enseignants d'avoir connaissance des nouvelles idées, des améliorations, des suggestions pour implanter cette réforme. Cette communication contribue également à dissiper les malentendus dans la mesure où elle permet aux enseignants de s'exprimer et avoir l'opportunité d'un véritable dialogue.

L'autre stratégie évoquée pour réduire la résistance des enseignants à la réforme des programmes est l'accompagnement de proximité. Ils affirment que cette stratégie est

efficace car elle permet aux enseignants et directeurs d'échanger et trouver des solutions aux problèmes éventuels qui se posent. Cette stratégie permet aussi de valoriser la personne de l'enseignant qui maintenant prend en main la responsabilité de mettre en œuvre la réforme.

Ces stratégies proposées par les directeurs montrent que la proposition de Coch et French (1947) reste valable, lorsqu'ils disaient que la façon la plus efficace de modifier ou de retirer complètement la résistance de groupe consistait à réunir le groupe, leur communiquer efficacement le besoin de changer et de stimuler leur participation dans la planification du changement.

Aussi, les auteurs comme Lawrence, 1969; Umiker, 1997 interprètent la résistance comme un signe de quelque chose qui ne va pas. Ils incitent les gestionnaires à comprendre ses origines, plutôt que d'essayer de les surmonter. Cette approche analytique propose l'empathie et les communications comme outils d'intervention privilégiés.

Des propositions de ces auteurs, il importe de mettre un accent particulier sur la compréhension des origines de ces résistances et engager un dialogue franc pour trouver une réponse à cette résistance.

#### **4.5.2.5 Stratégies entreprises pour faire adhérer les enseignants à la réforme**

L'adhésion des enseignants à la réforme constitue une condition essentielle pour la réussite de la mise en œuvre de la réforme des programmes. Etant les premiers exécutants de ces programmes dans les classes, il est important d'avoir leur adhésion pour mieux implanter cette réforme.

Les perceptions des enseignants sur leur propre identité professionnelle peuvent affecter leur performance ainsi que leur capacité d'appliquer les changements pédagogiques proposées dans les salles de classe.

Les enseignants peuvent accueillir une réforme sans s'engager et l'appliquer sans parvenir à s'approprier l'esprit du changement.

A travers ce tableau( T16), il est ressorti que les directeurs des écoles fondamentales ont pris des stratégies pour faire adhérer les enseignants à la réforme à savoir les animations pédagogiques mensuelles, les visites de classe ainsi que des réunions d'information en vue de permettre à ces derniers de s'exprimer et s'imprégner de la réforme. Les directeurs ont souligné qu'à travers les animations pédagogiques, les enseignants ont pu montrer les difficultés rencontrées dans la pratique de classe suite à la réforme et échanger sur les solutions à y apporter.

Ils ont en outre précisé que les animations pédagogiques organisées ont permis aux enseignants de faire une formation continue sur les différents domaines d'apprentissage et ainsi amener les enseignants à avoir des facilités pour dispenser les disciplines regroupées en domaines. Quant aux visites de classe, ils ont permis des remédiations individuelles dans la pratique de classe, ce qui a permis aux enseignants d'embrasser favorablement les nouvelles approches pédagogiques recommandées.

Enfin, à travers les réunions d'information organisées régulièrement avec les enseignants, ils ont pu passer en revue toutes les questions en rapport avec la réforme et des réponses ont pu être données, ce qui leur a permis d'adhérer à cette nouvelle vision de l'école fondamentale.



Cette stratégie rejoint l'idée de Crandall (1983) dans l'étude DESSI, quand il a découvert que l'engagement apparaît après la mise en œuvre, c'est-à-dire lorsque les enseignants ont activement commencé à utiliser une pratique nouvelle. Mais il souligne que l'engagement des enseignants a une influence positive en interaction avec d'autres facteurs. Un engagement au cours de la mise en œuvre d'une réforme, s'explique par le fait que, pour les enseignants qui y sont associés, l'innovation devient de plus en plus significative.

C'est en discutant avec d'autres enseignants, en faisant des expériences positives et négatives que l'on acquiert une compréhension de plus en plus claire des principes qui sous-tendent la réforme, que l'on découvre ce que l'innovation signifie sur le plan de l'enseignement apprentissage.

Le développement de la communication interne est aussi un facteur qui influence de façon positive la participation à faire réussir une réforme.

Des points de vue des directeurs, les stratégies suivantes pourront contribuer à faire adhérer les enseignants à la réforme:

- (i) Rendre la réforme plus compréhensible en lui donnant du sens en donnant des raisons qui puissent convaincre les acteurs concernés que le changement est nécessaire ;
- (ii) Faire la nouvelle règle du jeu et montrer qu'elle est sans inconvénient dans leurs pratiques de classe ;
- (iii) Faire participer les enseignants et d'autres acteurs dans la conception de la réforme pour qu'ils s'imprègnent de la réforme ;

- (iv) Former les enseignants car tout changement nécessite un nouvel apprentissage et un nouveau type d'homme;
- (v) Identifier et valoriser les expériences antérieures des enseignants en montrant qu'on ne va pas détruire tout mais que l'existant va aider au succès de ce nouveau changement;
- (vi) Valoriser l'identité professionnelle;
- (vii) Informer régulièrement les enseignants sur l'état de mise en œuvre du changement;
- (viii) Communiquer régulièrement avec les enseignants et les autres acteurs contribuant dans la mise en œuvre de cette réforme.

### **4.5.3 Points de vue des concepteurs des programmes sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme et son effet sur la réussite d'une réforme des programmes**

#### **4.5.3.1 La participation des enseignants dans le processus curriculaire**

L'implication des enseignants dans le processus curriculaire constitue une garantie pour la réussite de la mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental. Si les enseignants, en tant que premiers acteurs qui devront mettre en pratique les nouveaux programmes dans la pratique de classe, il est important qu'ils soient associés à toutes les étapes de la conception et élaboration de ces programmes.

De ce tableau T17, il est à noter que les conseillers pédagogiques ont jugé opportun de faire participer les enseignants dans les différentes étapes de la réforme, de la planification à sa mise en œuvre. Ils ont indiqué que la participation des enseignants

est une étape non négligeable que les décideurs politiques devraient privilégier afin que tous les acteurs aient une même vision de la réforme.

Lorsqu'ils sont impliqués depuis le début du processus, disent-ils, ils contribuent à identifier le problème et à trouver la solution et cela les rassure dans la mise en œuvre de cette réforme étant donné qu'il est de leur responsabilité à la faire réussir. Mais quelle est l'importance de faire participer les enseignants à la phase de planification?

La planification étant le processus permettant de définir les objectifs, d'élaborer les stratégies, de tracer les grandes lignes des dispositions de mise en œuvre et d'attribuer les ressources nécessaires à la réalisation de ces objectifs, il est incontournable de faire participer les enseignants dans un processus de réforme pour qu'ils puissent s'en approprier. Afin de réussir une réforme des programmes, l'appropriation est fondamentale lors de la formulation et de la mise en œuvre de ces programmes.

Il est important, pendant la phase de planification d'impliquer les différentes parties prenantes, de gagner leur adhésion et d'obtenir leur engagement, et enfin, d'encourager la prise d'actions. La planification est une bonne stratégie qui permet de définir l'ensemble des éléments constitutifs nécessaires pour atteindre la finalité que l'on s'est fixée à long terme, ainsi que pour suivre et évaluer la portée de la progression. Mais cette stratégie est bonne quand elle associe toutes les parties prenantes.

En l'absence d'une planification appropriée et inclusive, le projet de réforme risque d'être mis en œuvre d'une manière inadéquate, ce qui se traduirait par un échec. D'une façon générale, la planification permet de:

Obtenir un consensus et un engagement de la part des parties prenantes.

- (i) Communiquer clairement avec l'ensemble des participants sur les changements recherchés.
- (ii) Mieux comprendre les intérêts, les besoins et les préoccupations des différents groupes de parties prenantes.

#### **4.5.3.2 L'Importance de la participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme**

La participation des enseignants dans la mise en œuvre de la réforme est d'une grande importance si on veut réussir une mise en œuvre de la réforme. L'acceptabilité d'une réforme par les enseignants est souvent conditionnée par leur participation dans la définition des orientations de la réforme.

A travers les réponses données (T18) par les conseillers pédagogiques, il n'a été retenu que la participation des enseignants favorise en grande partie l'appropriation des innovations proposées dans l'enseignement fondamental, la dissipation des résistances face à la mise en œuvre de la réforme et permet aussi l'amélioration du rendement. Notons que lorsque les enseignants se sont déjà imprégnés de la vision de la réforme, ils estiment que le problème est réel pour eux et croient au besoin de changement.

Ils se sentent en sécurité et ils sont convaincus que le changement proposé n'est en aucune façon une menace pour eux. D'où la mise en œuvre des différentes dispositions de la réforme soit aisée.

Dans ce contexte, garantir la participation d'un grand nombre de parties prenantes va créer des occasions de faire entendre aux différents acteurs les perspectives de chacun d'une manière ouverte et équilibrée.

#### **4.4.3.3 Les résistances des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes**

Alors que le tableau 14 nous a montré les formes de résistance fréquemment observées chez les enseignants entre autres le manque d'initiative et le refus d'ordre, le tableau 19 nous montre les points de vue des conseillers pédagogiques sur les origines et les conséquences des résistances quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes.

Les idées ressorties de l'entretien réalisé avec les conseillers pédagogiques montrent que les prises de décision non concertée, le manque d'informations sur les perspectives d'avenir, la peur d'un échec, les nouvelles exigences de la pratique pédagogique constituent les principales sources des résistances des enseignants.

En effet, lorsque les décideurs politiques prennent des décisions hâtives d'introduire un changement sans concertation avec les différents acteurs pour échanger sur la vision, le résultat n'est autre que la résistance face au changement. Quant au manque d'information sur les perspectives d'avenir, les personnes interviewées reconnaissent que la réforme exige des fois une nouvelle réorganisation du travail, ce qui a un impact sur les enseignants d'où ils ont besoin de savoir si la réforme n'aura pas d'impact négatif sur leur vie quotidienne. Les conseillers pédagogiques interviewés ont aussi soulevé la peur de l'échec comme une source des résistances au changement.

Effectivement, les enseignants ont peur de ne pas être à la hauteur des attentes des initiateurs de la réforme au risque de perdre leurs emplois vu qu'ils n'ont pas été préparés aux innovations proposées lors de leur formation initiale.

De plus, les nouvelles exigences pédagogiques sont assimilées à une source de résistance étant donné que les enseignants ont déjà développé une habitude quant à leur pratique pédagogique et ils voient que leur demander de changer cette pratique, c'est leur demander trop. Ils ont donné l'exemple de la pédagogie active et participative qui est recommandée dans la réforme alors que les enseignants s'étaient habitués à recourir à la pédagogie de transmission. Des idées de ces conseillers pédagogiques, il est intéressant de comprendre que les enseignants ne résistent pas au changement mais à la façon dont il est implanté.

Même Rondeau (2002; p. 110) avait abouti à cette conclusion lorsqu'il disait que « le succès d'une transformation n'est pas qu'une question de disposition positive des acteurs concernés, il faut aussi développer les capacités individuelles et organisationnelles nécessaires à sa réalisation. L'habilitation permet d'équiper les acteurs pour réaliser le changement ». Si par exemple, les employés ne sont pas bien formés, ne sont pas bien encadrés, ils risquent bien de rester dans leurs anciennes habitudes, ce qui sera évalué comme étant de la résistance au changement.

La résistance à une réforme peut aussi provenir du système organisationnel, lui-même inerte et peu réceptif au changement. A ce moment, le destinataire perçoit l'inertie et les difficultés de l'organisation à s'y adapter; ce qui engendre de la résistance. Les personnes interviewées affirment qu'il y a possibilité d'éviter toutes ces situations qui

peuvent être la source de résistance en faisant participer les enseignants aux différentes étapes de la réforme, ce qui garantit aussi la réussite de sa mise en œuvre.

Quant aux conséquences de la résistance face à la réforme des programmes, il est certain que les enseignants auront tendance à montrer cette réforme ne pourra réussir car on leur exige trop de choses à faire et que la réforme est venu changer ce qui était de meilleur pour eux. Des fois cette résistance peut se manifester par l'arrêt du travail, ce qui affecte les apprentissages et les résultats scolaires.

On devrait comprendre que le sentiment de résistance est humain face à une nouveauté et que la seule façon de maîtriser la résistance à une réforme est d'associer les parties prenantes à toutes les étapes de la préparation et la mise en œuvre de la réforme. De là, les enseignants vont comprendre qu'ils font partie intégrante des promoteurs de cette réforme et pourront œuvrer à sa mise en œuvre effective.

#### **4.5.3.4 Les stratégies envisagées pour faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes**

La clé de la réussite d'une réforme est l'adhésion des différentes parties prenantes à cette réforme. Si les enseignants adhèrent à la réforme, sa mise en œuvre devient plus facile et on a droit de présager sa réussite. Les concepteurs des programmes sont donc appelés à prendre des stratégies.

De ce tableau (T20), il est visible que les conseillers pédagogiques aimeraient largement qu'au cours des prochaines étapes de la réforme les enseignants soient suffisamment impliqués dans l'élaboration des guides des maîtres et manuels des élèves. Leur implication permettrait de vivre le changement et partant mettre en œuvre

cette réforme sans difficulté. Il ressort également que la formation des enseignants sur l'exploitation de ces outils pédagogiques est privilégiée afin de les amener à accepter les innovations proposées et les traduire en pratique dans le processus d'enseignement-apprentissage. En vue de faire adhérer ces enseignants, les conseillers pédagogiques aimeraient faire aussi l'accompagnement-sensibilisation à travers les émissions par le biais de la radio scolaire et les autres médias.

Mais comment les enseignants se positionnent-ils face au changement ?

Normalement, les personnes vivant une réforme se positionnent en fonction de deux critères principaux. Le premier, c'est l'adhésion au changement et le second, c'est la capacité qu'on s'attribue à réussir le changement. L'initiateur du changement va devoir faire adhérer au changement en apportant des réponses convaincantes à ces deux critères.

Les décideurs qui introduisent le changement, se focalisent souvent au contenu du changement dont la réorganisation, l'innovation en oubliant que le succès ou l'échec du changement se basera sur comment les parties prenantes sont informées, comment on associe les différents acteurs.

Ainsi, les stratégies suivantes devront être envisagées pour susciter l'adhésion des enseignants:

- (i) Faire participer les enseignants :
- (ii) Faire participer les enseignants comme premiers concernés par le changement à sa conception et/ou à sa mise en œuvre est la meilleure stratégie pour faire adhérer au changement. Il faut toujours avoir à l'esprit que les acteurs qui vont



mettre ce changement en application peuvent résister, faire échouer ou bien contribuer à la réussite du changement. Plus les personnes seront impliquées dans le processus décisionnel, plus elles seront en capacité d'adhérer au changement.

- (iii) Former et rendre le changement accessible :
- (iv) Tout changement nécessite un nouvel apprentissage et un nouveau type d'homme ou de femme avec de nouvelles manières de faire, de nouveaux rôles, de nouvelles règles, de nouvelles compétences. Il faut comprendre que ce nouvel apprentissage n'est pas seulement de type cognitif, il est aussi de nature comportementale. Apprendre, c'est souvent arriver à modifier ses représentations, à travers la rencontre de celles des autres, notamment ceux qui initient et portent le changement. Changer, c'est rendre possible le développement de nouveaux jeux de relations, de nouveaux rôles, de nouvelles pratiques.

En pratique, il faut rapprocher les contraintes données par les décideurs du changement et les marges de manœuvre de liberté laissées aux acteurs. On doit absolument aboutir à un ajustement réciproque.

L'une des conditions d'adhésion au changement, c'est de disponibiliser les moyens nécessaires pour la mise en œuvre de la réforme et organiser des formations, un accompagnement pour permettre aux personnes qui sont concernés par le changement de le réussir. Noter que la plupart des personnes s'opposent au changement, non pas parce qu'elles sont radicalement contre, mais parce qu'elles croient qu'elles n'auront pas les capacités et les ressources de le réussir.

#### **4.5.3.5 Les conditions de réussite d'une réforme des programmes**

Une réforme des programmes est envisagée en vue de répondre à une demande de la société qui a besoin des solutions aux défis qu'ils rencontrent. La réussite d'une réforme des programmes rend crédible les institutions éducatives au vu de la société. Toutefois, pour qu'une réforme réussisse, certaines stratégies doivent être utilisées. A travers cet item, il a été question de découvrir les conditions de réussite d'une réforme des programmes tels que perçu par les concepteurs des programmes.

A travers les réponses qui ont été fournies par les concepteurs des programmes dans ce tableau (T21), il est à noter que dans toutes les interventions la participation de toutes les parties prenantes occupe la première condition pour réussir la mise en œuvre d'une réforme des programmes. Ils ont souligné que différents acteurs doivent participer à la planification, à la conception et à la mise en œuvre en vue de garantir sa réussite.

Ils ont en outre suggérer qu'il faudrait communiquer et expliquer aux enseignants la nature et le besoin du changement, y compris les effets que le changement aura sur eux. La communication joue un rôle important dans l'apaisement des tensions et une communication régulière avec les enseignants permet d'accepter la réforme et de s'adapter aux nouvelles attentes et conditions.

Les conseillers pédagogiques ont également recommandé la flexibilité dans la mise en œuvre de la réforme, ce qui permettra de corriger régulièrement les lacunes constatées et tenir compte des avis des enseignants qui sont en charge de la mise en application de la réforme dans la classe.

#### **4.5.3.6 Conclusion sur la participation des enseignants dans le processus de la réforme**

L'objectif de ce thème en rapport avec la participation des enseignants dans le processus de la réforme était de découvrir le degré de participation des enseignants dans la formulation des politiques éducatives en l'occurrence le Plan Sectoriel de Développement de l'Education et de la Formation(PSDEF) ainsi que le curriculum de l'enseignement fondamental.

En effet, les résultats des items 1, 2,3 et 4 montrent que la grande majorité des enquêtés n'ont participé ni à la planification, ni à l'élaboration, ou la diffusion et ceux qui ont participé ont été conviés soit répondre aux questions d'enquête ou à la validation. De ce qui précède, il est important que les enseignants puissent participer aux différentes étapes du processus de conception et de mise en place des politiques éducatives.

La participation des enseignants dans une étape de ce processus leur a permis d'exprimer librement leurs opinions et obtenir des réponses à leurs questions, ce qui leur donnait un sentiment de fierté et de comprendre qu'ils sont eux-mêmes auteurs de cette politique, d'où sa mise en œuvre était aisée.

Des fois les décideurs politiques formulent des politiques mais ils oublient que ces politiques devront être traduites dans les faits par les enseignants. Ces derniers doivent être associés à la formulation des politiques éducatives étant donné qu'ils ont un intérêt associé aux décisions prises quant à l'implantation dans les salles de classe et que la mise en œuvre de ces politiques peut rencontrer une résistance s'ils ne sont pas

consultés ou informés. De ces points de vue, la grande majorité des enquêtés ont affirmé que les enseignants du cycle 4 de l'enseignement fondamental ont largement participé dans l'élaboration des politiques sur l'enseignement fondamental et cela a produit un effet positif sur la mise en œuvre des nouveaux programmes.

## CHAPITRE CINQ

### CONCLUSION ET RECOMMANDATIONS

#### 5.1 Conclusion

Au terme de ce travail, nous jugeons important de passer en revue les idées directrices qui sous-tendent cette étude et les résultats auxquels nous avons abouti. Le sujet de notre recherche portait la participation des enseignants dans le processus curriculaire comme facteur de réussite d'une réforme des programmes».

L'ossature de notre travail comportait cinq chapitres. Le premier chapitre concernait l'introduction générale dans laquelle nous avons d'abord étayé le contexte de la recherche avant de définir l'objet de la recherche. Dans ce même chapitre, nous avons jugé aussi opportun de parler de la justification du choix du sujet, sa délimitation ainsi que le plan de la recherche. Le deuxième chapitre était axé sur la revue de la documentation. A ce niveau nous avons jugé utile d'interroger certains auteurs sur le curriculum, les types du curriculum ainsi que l'implication des enseignants dans le processus curriculaire pour permettre aux lecteurs une meilleure compréhension du sujet.

Ce chapitre contient aussi cadre conceptuel nous renseignait sur certains aspects qui permettaient de mieux comprendre le sujet de notre étude et bien formuler nos objectifs et hypothèses.

Le troisième chapitre parlait de la méthodologie de la recherche, le quatrième nous montrait la présentation des résultats et la discussion et le dernier chapitre parle de la conclusion et recommandations.

A présent, il nous semble opportun de nous demander si les objectifs de la recherche ont été atteints.

L'objectif général de cette recherche est d'évaluer l'importance de la participation des enseignants du cycle 4 dans le processus curriculaire sur la mise en œuvre d'une réforme des programmes.

Afin d'opérationnaliser l'objectif global, nous sommes partis des objectifs spécifiques : Evaluer qualitativement et quantitativement le degré de participation des enseignants du cycle 4 dans le processus curriculaire de la mise en place de l'enseignement fondamental et d'examiner les avantages de la participation des enseignants dans le processus curriculaire.

En toute évidence, les résultats ont répondu à nos objectifs. L'analyse quantitative des résultats, appuyée par l'analyse qualitative nous a montré que les enseignants ont participé d'une manière ou d'une autre dans la mise en place des orientations du curriculum de l'enseignement fondamental. Cette participation des enseignants dans le processus curriculaire a favorisé l'adhésion de ces derniers à la réforme et a créé les conditions favorables à la mise en œuvre des innovations pédagogiques proposées.

Après avoir parcouru tous les items, nous nous sommes rendus compte qu'une implication des enseignants dans toutes les étapes, de la conception à la diffusion d'une réforme ainsi que les formations continues sur la réforme a permis à ces derniers de comprendre les enjeux de la réforme et les perspectives d'avenir.

Le premier thème nous a permis de découvrir le degré de participation des enseignants dans la formulation des politiques éducatives et son impact sur la mise en œuvre des

réformes éducatives en cours. Les résultats des items 1, 2,3 et 4 du questionnaire ont montré que quelques enseignants ont représenté les autres dans ce processus de préparation des politiques et qu'ils ont participé tous dans des formations où ils ont eu des informations pertinentes et ont pu contribuer pour consolider la réforme.

La participation des enseignants au cours de ce processus leur a permis d'exprimer librement leurs préoccupations et obtenir des réponses à leurs questions, ce qui leur procurait un sentiment de fierté et de comprendre qu'ils sont eux-mêmes les auteurs de cette réforme.

Les enseignants ont affirmé qu'ils ont été informés sur les mobiles qui ont conduit au changement des programmes, ce qui a permis de dissiper la peur du changement et de sentir qu'il y avait un besoin de ce changement. Selon, nos enquêtés en l'occurrence les conseillers pédagogiques, il est important d'échanger avec les enseignants sur la nature et le besoin du changement, et les conséquences dues à ce changement qui pèseront sur leur vécu quotidien. Traiter ce genre de questions permet aux enseignants de trouver une issue aux différentes interrogations sur la réforme, d'apaiser les tensions et faire adhérer à la réforme.

Nous pouvons affirmer que ces hypothèses ont été affirmées. Les enseignants du cycle 4 ont participé largement dans la mise en place des politiques de mise en place de la réforme de l'enseignement fondamental à travers différentes étapes comme nous l'avons vu au cours de ce travail. La participation des enseignants a permis à ces derniers de comprendre les enjeux de la réforme et d'appliquer les innovations pédagogiques proposées sans difficulté.

Or, peut-on dire que le travail réalisé est-il généralisable ? Il est important de rappeler à nos lecteurs que notre échantillon a porté sur quarante sujets. Certes, les informations collectées nous révèlent l'attitude à prendre dans le processus curriculaire en vue de faire réussir une réforme des programmes.

Mais il serait plus judicieux d'utiliser ces résultats avec précaution, sans généralisation abusive vu que l'enquête n'a porté que sur une petite portion des enseignants, des directeurs et conseillers pédagogiques. En outre, il serait utopique de prétendre que nous avons épuisé tout le sujet. Au contraire, nous pensons que cette étude constitue une ouverture à d'autres recherches pour tous ceux qui s'intéressent à des réformes curriculaires.

## **5.2 Recommandations**

Ainsi, une série de recommandations peuvent être émises en vue de favoriser une participation effective des enseignants dans le processus curriculaire pour garantir la réussite d'une réforme des programmes.

Grâce aux idées émises par nos enquêtés, l'implication des enseignants dans le processus curriculaire constitue le fondement pour une réussite d'une réforme. En vue de réussir une mise en œuvre de la réforme des programmes, nous proposons les recommandations suivantes:

- (i) promouvoir un processus décisionnel bidirectionnel (de bas en haut et de haut en bas) à toutes les étapes de la réforme, de la conception à sa diffusion ;
- (ii) Informer les enseignants sur la nécessité du changement pour susciter leur adhésion;



- (iii) organiser un accompagnement de proximité des différents acteurs éducatifs pour leur permettre de gérer les changements ou les innovations proposées ;
- (iv) communiquer régulièrement aux différents acteurs les progrès et les défis rencontrés ;
- (v) Faire participer tous les acteurs éducatifs en l'occurrence les enseignants à la recherche des solutions aux défis relevés au cours de la mise en œuvre de la réforme ;

## REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

### I. Ouvrages généraux

- Ajzen, I. et Fishbein, M. (2005). The influence of attitudes on behavior. Dans D. Albarracín, B. T. Johnson et M. P. Zanna (dir.), *The handbook of attitudes* (. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Aktouf, O., (1987). *Méthodologie des sciences sociales et approche qualitative des organisations Une introduction à la démarche classique et une critique*, Montréal: Les Presses de l'Université du Québec, 213 p.
- Audigier, F., Crahay, M, Dolz, (2006). *Curriculum enseignement et pilotage*, De Boeck Université/Bruxelles, 280 p.
- Bass, B. M., et Avolio, B. J. (1994). Transformational leadership and organizational Culture'. *International Journal of Public Administration*, 17(3), 541-552.
- Bareil, C. (2008). Démystifier la résistance au changement : questions, constats et implications sur l'expérience du changement. *Télescope*, 89-105.
- Barnabé. C et Girard, H. C. (1987). *Administration scolaire, théorie et pratique*, Québec :Gaetan Morin
- Ben moussa,N., (2013). *Les facteurs explicatifs des obstacles à l'innovation : investigation empirique dans les entreprises tunisiennes*. International Conference on Business, Economics, Marketing & Management Research, November 24-26, Sousse, Tunisia.
- Brenot, J. et Tuvee, L., (1996). *Le changement dans les organisations*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Coch, L.et French, J. R. P. (1948). *overcoming resistance to change*, Hum Relations, 512-532.

- Carton, G.D., (1997). *Eloge du changement : Leviers pour l'accompagnement du changement individuel et professionnel*, Paris, Anact.
- Crozier, M. et Friedberg, E. (1977). *L'acteur et le système. Les contraintes de l'action collective*. Paris, France : Édition du Seuil
- De Corte, (1976). *les fondements de l'action didactique* , pp. 137/138)
- Demeuse, Strauven et Roegiers,(2006), *Développer un curriculum d'enseignement ou de formation*, p. 11
- Deniger, M. A. (2012). *La gestion et l'appropriation du changement en éducation*. Éducation et francophonie, 40(1), 1-11.
- De Vaujany, F. X. (2006). *Pour une théorie de l'appropriation des outils de gestion: vers un dépassement de l'opposition conception-usage* Management et Avenir, 3(9), 109126. DOI : 10.3917/mav.009.0109.
- Dupuis, J. P. (1993). *L'analyse sociologique des organisations et des institutions socioéconomiques de la société industrielle*. Document pédagogique. Montréal, Québec : École des Hautes Études commerciales.
- Eagly, A. et Chaiken, S. (1993). *The psychology of attitudes*. Belmont, CA: Thomson Wadsworth.
- Fishbein, M. et Ajzen, I. (2010). *Predicting and changing behavior: The reasoned action approach*. New York, NY: Taylor & Francis.
- Forehand (G.) et Gilmer (B.), 1964, *Environmental variation in studies of organizational behavior* in Psychological Bulletin n°62.
- Forquin, J.-C.(1984) ,*la sociologie du curriculum en Grande-Bretagne : une nouvelle approche des enjeux sociaux de la scolarisation*, Revue française de sociologie, XXV, p. 211-232.

- Foudriat, M. (2011). *Sociologie des organisations : la pratique du raisonnement* (3e éd.). Paris, France : Pearson Education.
- Goguelin, P. et al., (1967) *Le penser efficace, la problématique*, tome 2, Paris, Société d'évolution de l'enseignement supérieur.
- Grossman, E. (2010). Acteur. Dans L. Boussaguet, S. Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 31-38). Paris, France Presses de Sciences Po.
- Hassenteufel, P. (2011). *Sociologie politique : l'action publique* (2e éd.). Paris, France : Armand Colin.
- Hoeffler, C., Ledoux, C. et Prat, P. (2010). *Changement*. Dans L. Boussaguet, S.
- Jacquemot, P. (2007). *Harmonisation et appropriation de l'aide. Commentaires autour de l'expérience du Ghana*. Afrique Contemporaine, 223, 161-191.
- Jacquot et P. Ravinet (dir.), *Dictionnaire des politiques publiques* (p. 132-140). Paris, France : Presses de Sciences Po
- Jardillier, P. (1973), *la psychologie du travail*, Paris, P.U.F.,
- Jonnaert, P. H. (2009). *Compétences et socioconstructivisme*. Un cadre théorique, 2ème édition.
- Jonnaert, P. H., Ettayebi, M., Defise, R. (2009). *Curriculum et compétences*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Kanter, R. M. Stein, B. A. & Jick, T. D. (1992). *The Challenge of Organizational Change : How Companies Experience It and Leaders guide It*, New –York, The Free Press.

- Kotter, J. P., & Schlesinger R, L., A. (1979). *Choosing strategies for change*. Harvard *Business Review*, 57: 106-114.
- Knoepfel, P., Larrue, C. et Varone, F. (2006). *Analyse et pilotage des politiques publiques* (2e éd.). Zürich, Suisse: Verlag Rüegger.
- Lainey, P. (2008). *Le leadership organisationnel*. Montréal, QC: Chenelière éducation.
- Lalande. A. (1987), *Vocabulaire technique et critique de la philosophie*, paris; P.U.F.
- Lemaitour, L. M. (1967) *La psychologie et les sciences humaines dans l'entreprise*, Paris, les éditions d'organisation,
- Lenoir, Y. (2006). *Du curriculum formel au curriculum enseigné : comment des enseignants québécois du primaire comprennent et mettent en œuvre le nouveau curriculum de l'enseignement primaire. Curriculum, enseignement et pilotage*,
- Marie-Fabienne FORTIN. (2010). d, *Fondements et étapes du processus de recherche Méthodes quantitatives et qualitatives*, 2ème édition, P.2.
- Mayntz, R. et Scharpf, F. W. (2001). *L'institutionnalisme centré sur les acteurs*. *Politix*, 14(55), 95-123. doi : 10.3406/polix.2001.1174.
- MEBSEMFA, (2012). Bureau de la Planification et des Statistiques de l'Education : *Indicateurs sur l'Enseignement* au Burundi, Bujumbura.
- MEBSEMFA, (2011). Comité National de pilotage de l'enseignement fondamental, *Rapport de la mise en oeuvre de l'enseignement fondamental*, Bujumbura.
- MEBSEMFA, BEPEB, (2012). *Note sur l'état des lieux de la mise en place de l'enseignement fondamental et la programmation des prochaines étapes*, Bujumbura.

- Moussa CAMARA, Nounkoumba SY, Amadou Baïlo BARRY et Demba Mansare (2009). *Du curriculum formel au curriculum enseigné : Comment les maîtres contractuels comprennent et mettent en œuvre le programme rénové de l'enseignement élémentaire?»*.
- Mottier Lopez, L. & Tessaro, W. (2010). *Évaluation des compétences à l'école primaire genevoise: entre prescriptions et pratiques*. Mesure et évaluation en éducation, 33 (3), 29-53.
- Paquay, L. (2007). « À quoi bon un curriculum de qualité s'il ne change pas les pratiques enseignantes ? », Dans M. Behrens (dir.), *La qualité en éducation. Pour réfléchir à la formation de demain* (p. 57-98). Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Patton MQ et La Bossiere F(2009). *L'évaluation axée sur l'utilisation*. Dans : Ridde V et Dagenais C, réd. *Approches et pratiques en évaluation de programme*. Montréal, Qc : Presses de l'Université de Montréal; 143-157.
- Perrenoud. Ph (2004), *La fabrication de l'excellence scolaire : Du curriculum aux pratiques scolaires*, Genève, Droz (2e édition augmentée 2005).
- Proulx, S. (2002). *Trajectoires d'usages des technologies de communication : les formes d'appropriation d'une culture numérique comme enjeu d'une société du savoir*. Annales des Télécommunications, 57, 180-189.
- Petignat, P. & Droz Giglio, C. (2016). *La co-construction d'une démarche évaluative au 1er cycle primaire*. In L. Mottier Lopez et W. Tessaro(Éd.), *Le jugement professionnel, au cœur de l'évaluation et de la régulation des apprentissages* (pp. 313-335). Berne : Peter Lang.

- Ruth, M. G. (1992). *Organizational Climate and Communication Climate. Predictors of Commitment to the Organization*. Management Communication Quarterly: McQ (1986-1998), 5(4), 379.
- Roy, F. (2008). *La consultation en entreprise*. Théories, stratégies, pratiques. Québec, QC : Presses de l'Université Laval.
- Rouleau, L. (2010). *Théories des organisations: approches classiques, contemporaines et de l'avant-garde*. Québec, Québec: Presses Universitaires du Québec.
- Saint Pierre, H., (1975). *La participation pour une véritable prise en charge responsable. Approches psycho-sociologiques*. Québec, QC: Presses de l'Université Laval.
- Sarwar, A., Khalid, A. (2011). Impact of employee empowerment on employee's job satisfaction and commitment with the organization. *Interdiscip. J. Contemp. Res. Bus.* 3 (2), pp. 664-683.
- Scharpf, F. W. (1997). *Games real actors play: actor-centered institutionalism in policy research*. Boulder, CO: Westview Press.
- Tardif, M. et Lessard, C. (1999). *Le travail enseignant au quotidien*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Terry G.T. (1982), *principe de management*, 8<sup>ème</sup> édition, illinois, Homewood.
- Zapata, A. (2009) : *Pratiques enseignantes : agir au service de valeurs*. Paris : L'Harmattan.

## II. DICTIONNAIRES

Birou, A. (1966). *Vocabulaire des sciences sociales, Edition Economie et Humanisme*,

Encyclopedia universalis (1990), Volume II, Paris.

De Landsheere G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* p. 65.

Dictionnaire actuel de l'éducation (1993). Québec, Guérin,

Foulquié, P. (1971), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, P.U.F.P.355

## III. REVUES

Altinyelken HulyaKosar (2010), «*Curriculum change in Uganda: Teacher perspectives on the new thematic* », International Journal of Educational development, vol. 30, n° 2, p. 151-161

Durand, M., Ria, L. et Flavier, E. (2002). La culture en action des enseignants. *Revue des sciences de l'éducation*, 28(1), 83-103.

Marilyn Osborn(2002), «*Le métier d'enseignant en période de réformes* », Revue internationale d'éducation de Sèvres [En ligne], 30 | mis en ligne le 24 novembre 2011.

Muller, P. (2005). *Esquisse d'une théorie du changement dans l'action publique. Structures, acteurs et cadres cognitifs*. Revue française de science politique, 55(1), 155-187. DOI : 10.3917/rfsp.551.0155.

Renato Opertti et Leana Duncombe(2011), « *Vision du curriculum* », Revue internationale d'éducation de Sèvres[En ligne], 56 | mis en ligne le 01 avril 2014.

Revue internationale d'éducation de Sèvres 56 (avril 2011): *Curriculum, entre modèle rationnel et irrationalité des sociétés*.



- Rondeau A.(1999),«*Transformer l'organisation :Vers un modèle de mise en oeuvre*». Gestion, revue internationale de gestion, 24 (3), Automne, 148-157.
- Vaidis, D. (2006). *Attitude et comportement dans le rapport cause-effet : quand l'attitude détermine l'acte et quand l'acte détermine l'attitude*. Linx. Revue des linguistes de l'université Paris X Nanterre, 54, 103-111. DOI : 10.4000/linx.507
- Woldegiorgis, E. T., Jonck, P. et Goujon A. (2015). *Regional higher education reform initiatives in Africa: A comparative analysis with the Bologna Process*. International Journal of Higher Education,4(1), 241–253.doi: 10.5430/ijhe.v4n1p241.
- Yilmaz, D. et Kiliçoglu, G. (2013). *Resistance to change and ways of reducing resistance in educational organizations*. European Journal of Research on Education, 1(1),14– 21.
- Saliba-Couture, C. (2011). *L'appropriation et la Déclaration de Paris : un discours convaincant, mais en sommes-nous convaincus? Canadian Journal of Development Studies/Revue canadienne d'études du développement*, 32(2), 180-195.DOI : 10.1080/02255189.2011.596030

#### IV. MEMOIRES

- KANJORI.A, (2000).m*Contribution de l'ergonomie de prévision dans les relations socio-professionnelles au sein d'une entreprise en milieu rural : Cas de la SOSUMO*, Bujumbura, U.B., Mémoire, F. P. S.E.,
- NAHAYO.L, (2002)., *Les perceptions des conditions de travail des travailleurs d'entreprises : cas de l'entreprise COTEBU*, Bujumbura, U.B., Mémoire, F.P.S.E.

## ANNEXE

### Questionnaire d'enquête

#### Consignes

Chers collègues, le présent questionnaire est conçu pour s'enquérir de la participation des enseignants dans le processus curriculaire comme facteur de réussite d'une réforme des programmes. C'est un questionnaire purement pédagogique qui nous permettra de contribuer à améliorer les conditions de mise en œuvre de la réforme de l'enseignement fondamental. Il se veut libre et ouvert pour permettre d'avoir la latitude de répondre de façon détaillée et exhaustive.

Nous vous invitons à répondre ces questions d'une façon anonyme et en toute indépendance.

#### Identification

Date :

DCE :

Ecole :

Qualification:

Domaine enseigné :

I. Questionnaire pour les enseignants

Item n°1 :Avez-vous été impliqués dans l'élaboration du Plan Sectoriel pour le

Développement de l'Education et de la Formation(PSDEF) ?

Oui ☐

Non ☐

Si oui, comment avez-vous pu participer ?

- a. Planification
- b. Elaboration
- c. Validation
- d. Diffusion
- e. Autrement (préciser)

Item n°2 : Si vous avez été associé, vos points de vue ont-ils été considérés dans l'élaboration de ce document ?

Oui ☐

Non ☐

Si non, pourquoi à votre avis, ils ont été rejetés?

Item n°3 : Si vous n'avez pas été associé, êtes-vous au moins informé du contenu du Plan Sectoriel pour le Développement de l'Education et de la Formation ?

OUI ☐

Non ☐

Si oui, par quel canal?

Item n°4 Avez-vous été impliqué dans l'élaboration du curriculum de l'enseignement fondamental ?

OUI ☐

Non ? ☐

Si oui, à quel niveau ? Planification      Elaboration      Validation      Diffusion      et  
quelles sont les avantages de votre implication à toutes ces étapes ?

Item n°5 : Avez-vous été informés par les autorités éducatives sur les mobiles qui ont conduit au changement des programmes ?

OUI ☐

Non ? ☐

Si oui à quelle occasion ?

Item n°6 : Avez-vous été associé dans l'élaboration des programmes du cycle 4 de l'enseignement fondamental ? Oui ou non ?

Si oui, comment ?

Si non, quelles sont les conséquences de votre non implication sur leur mise en œuvre ?

Item 7 : Voyez-vous des facilités dans la mise en œuvre de ces nouveaux programmes de l'enseignement fondamental ?

OUI ☐

NON ☐

Si oui pourquoi ?

Si non pourquoi ?

Item 8 : Avez-vous participé à la définition des profils de sortie ?

OUI ☐

Non ☐

Si oui : Comment ? En quoi était-elle bénéfique votre participation?

Si non, pourquoi auriez-vous aimé être impliqués?

Item 9. Avez-vous été impliqué au choix de l'approche pédagogique à utiliser pour l'enseignement fondamental?

OUI ☐

Non ☐

Si oui : Comment ?

Si non, pourquoi auriez-vous aimé être impliqués?

Quels sont les avantages et les inconvénients de l'approche pédagogique qui est utilisée dans l'enseignement fondamental.

Item 10. Avez-vous participé à l'élaboration de la progression des apprentissages?

OUI ☐

Non ☐

Si oui : Comment ?

Si non, pourquoi auriez-vous aimé être impliqués?

Item 11. Avez-vous participé à l'élaboration des contenus?

OUI ☐

Non ☐

Si oui : Comment ? Et qu'avez-vous gagné de cette participation ?

Si non, pourquoi auriez-vous aimé être impliqués et quel est son impact sur la pratique de classe?

## **II. Guide d'entretien pour les directeurs**

Item 1 : Quelle attitude de la part des enseignants que vous avez constaté dans la mise en œuvre des nouveaux des programmes de l'enseignement fondamental ?

- Sont-ils enthousiastes aux nouveaux programmes?
- Sont-ils engagés à mettre en œuvre ces nouveaux programmes?
- Ont-ils peur du changement suite à ces programmes?

Item 2 : Y aurait-il des résistances que vous avez remarquées auprès des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes ?

Lesquelles ? Et pourquoi d'après-vous ?

Item 3 : Comment cette résistance se manifeste-elle ?

Item 4 : Quelles sont les stratégies adoptées pour réduire la résistance de la réforme des programmes.

Item 5 : Quelles sont les stratégies que vous avez entreprises pour les amener à adhérer à cette réforme ?

### **III. Guide d'entretien avec les concepteurs des programmes**

Item1 : Les enseignants étant les premiers acteurs pour appliquer les innovations pédagogiques proposées dans la pratique de classe, quand jugez-vous les faire participer et pourquoi?

Item 2 : Quelle est l'importance de faire participer les enseignants dans la mise en œuvre de la réforme ?

Item 3 : D'après-vous quelles sont les origines des résistances observées de la part des enseignants quant à la mise en œuvre de la réforme des programmes? Quelles sont les conséquences de ces résistances sur la mise en œuvre de la réforme ? Comment s'y prendre pour contrôler ces résistances ?

Item 4 : Quelles sont les stratégies que vous allez adopter pour faire adhérer les enseignants à cette réforme des programmes dans les prochaines étapes.

Item 5 : D'après vous, quelles sont les conditions de réussite d'une réforme des programmes